

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**Interakční prostředky v situacích výtvarné
výchovy na prvním stupni základní školy
se zaměřením na hodnocení**

Disertační práce

Mgr. Hana Valešová

Školitelka: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice, Výtvarná výchova

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Interakční prostředky v situacích výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy se zaměřením na hodnocení** vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci dne 25. dubna 2012

Hana Valešová

Poděkování

Na prvním místě bych ráda poděkovala mé vedoucí PaedDr. Heleně Hazukové, CSc. za neocenitelnou pomoc během studia i přípravy dizertační práce, odborné rady, laskavost a lidský přístup.

Za podporu, povzbuzení a poskytnutí podmínek pro vznik této práce děkuji vedoucímu Katedry primárního vzdělávání, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, Technické univerzity v Liberci, mému nadřízenému, doc. Jaroslavu Pernému, Ph.D.

Poděkování patří také mým skvělým kolegyním, milým kolegům, a báječným kamarádkám, kteří vždy našli čas a chuť sdílet se mnou mé pochybnosti a s ochotou poskytli cenné rady. Speciální dík patří Zuzaně, Markétě, Lucrezii, Jarušce, Věře, Karlovi a Petrovi.

Tato práce by nemohla vzniknout bez stovky studentů, ředitelů, učitelů základních škol a jejich žáků, kteří ochotně a se zájmem přijali spolupráci a věnovali svůj čas účasti na výzkumu. Děkuji všem, kteří poskytli informace, svěřili mi svůj názor a umožnili mi nahlédnout do vzdělávací praxe.

Svým žákům v ZUŠ Český Dub děkuji za množství spontánních dotazů a inspirativních komentářů.

Za trpělivost, podporu a zázemí děkuji celé rodině, Edovi, Zuzance a obzvláště Mirkovi.

NÁZEV:

Interakční prostředky se zaměřením na hodnotící procesy ve výtvarné výchově v kontextu primárního vzdělávání

AUTORKA:

Mgr. Hana Valešová

KATEDRA:

Katedra výtvarné výchovy

ŠKOLITELKA:

PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

ABSTRAKT:

Dizertační práce se zaměřuje na problematiku komunikace, interakce a zpětné vazby v souvislostech s hodnotícími situacemi ve výtvarné výchově na prvním stupni základních škol. Vychází z empirického výzkumu tvořeného třemi výzkumnými etapami, které řešily zkoumanou problematiku pomocí dotazníkového šetření, participačního pozorování, řízených rozhovorů a terénní sondou do reálné výuky výtvarné výchovy. Do výzkumu byli zahrnuti učitelé výtvarné výchovy základních škol v Libereckém kraji. Ve třetí etapě se výzkumu zúčastnili také žáci třetích až pátých tříd. Výzkum sledoval obsah a formu zpětnovazebných informací, které žáci získávají v interakčních situacích při hodnocení jejich výtvarných produktů. Zjištěné výsledky naznačují, že učitelé pociťují obtíže při výběru hodnotících kritérií a informace, které předávají žákům, jsou obsahově prázdné a nevztahují se k výtvarným hodnotám.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Komunikace, hodnocení, interakční prostředky, zpětná vazba, výtvarná výchova.

TITLE:

Interaction Means in Visual Art Education Classes at Primary Schools with a Special Focus on Assessment

AUTHOR:

Mgr. Hana Valešová

DEPARTMENT:

Art Education Department

SUPERVISOR:

PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

ABSTRACT:

The thesis examines the topic of communication, interaction and feedback in regard to the assessment situations in Visual Art classes at primary school. It is based on empirical research that approached the subject from various different methodological perspectives: questionnaire, participant observation, interview and an insight into the real educational situation. The participants of the research were a sample of visual art teachers from primary schools of Liberec region. The research focused on the content and the form of feedback information that the students receive in the interaction situations during their art work assessment. The results suggest that the teachers have problems to find relevant assessment criteria and the information they pass to the students has no real content and it does not refer to art values of their work.

KEYWORDS:

Communication, assessment, interaction means, feedback, visual art education.

OBSAH

Předmluva	16
1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	18
1.1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek	18
1.2 Teoretická východiska	19
1.3 Prostředky dosažení vytyčených cílů	20
1.4 Předpokládané výstupy	20
2 TEORETICKÁ ČÁST	21
2.1 Vymezení pojmů	21
2.2 Filosofický pohled na teorii hodnot a hodnocení	26
2.2.1 Hodnota a hodnocení jako filosofický problém	26
2.2.2 Axiologie jako teorie hodnot a myšlenky Paula Ricouera	27
2.2.3 Antropologický pohled na hodnotu jako odraz kultury	35
2.3 Sociálně-psychologický pohled a pedagogicko-psychologický pohled na interakci a komunikaci	38
2.3.1 Sociální interakce a pedagogická komunikace	39
2.3.2 Teorie interakčního původu osobnosti	43
2.3.3 Interakce v edukačním prostředí	45
2.3.4 Hodnocení jako prostředek interakce	48
2.4 Reflexe teoretických východisek v kontextu výtvarné výchovy	51
2.4.1 Přehled vybraných teorií a výzkumů ve vztahu ke komunikaci, interakci a hodnocení ve výtvarné výchově	52
2.4.2 Hodnocení z hlediska jeho funkce, typů, formy a metod	57
2.4.3 Kritéria estetického hodnocení	61
2.4.4 Sociokognitivní konflikt jako setkání prekonceptů	62
2.4.5 Estetické a mimoestetické vlastnosti uměleckého díla	63
2.4.6 Pozitivní estetické kvality – jednota, komplexnost a intenzita	67
2.4.7 Kritéria estetického hodnocení ve výtvarné výchově	69

2.4.8 Dětský výtvarný projev a kýtč	72
2.4.9 Dětská kresba jako kulturní fenomén	73
2.4.10 Výtvarný jazyk jako umělecký prostředek komunikace	76
2.4.11 Výtvarná výchova - výchova k tvořivosti	77
3 METODOLOGIE A DESIGN VÝZKUMU	81
3.1 Zdůvodnění výběru výzkumné strategie	81
3.2 Přehled použitých výzkumných metod	82
3.3 Vstupní poznámky k realizaci výzkumu a jeho omezením	84
3.3.1 Zajištění reliability a validity výzkumu	84
3.3.2 Vymezení základního souboru	85
3.3.3 Poznámky ke sběru a analýze dat	86
3.4 Předvýzkum	87
3.4.1 Ověřované výzkumné nástroje a způsob sběru dat	88
3.4.2 Reflexe zkušeností z předvýzkumu	89
3.5 První etapa výzkumu - „Dotazník“	90
3.5.1 Popis výzkumné metody	90
3.5.2 Vymezení výzkumného vzorku první etapy	91
3.5.3 Způsob sběru dat - Administrace dotazníku	94
3.6 Druhá etapa výzkumu - "Pozorování"	95
3.6.1 Metodologické poznámky ke sběru dat	97
3.6.2 Výběr výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu	99
3.6.3 Způsob analýzy a interpretace dat druhé etapy výzkumu	101
3.7 Třetí etapa výzkumu - "Sonda"	103
3.7.1 Popis terénní sondy	103
3.7.2 Výběr výzkumného vzorku třetí etapy výzkumu a metoda sběru dat	105
3.7.3 Způsob analýzy a interpretace dat třetí etapy výzkumu	107
3.8 Etické otázky výzkumu	108
3.8.1 Opatření k řešení diskutovaných etických problémů	109
3.9 Shrnutí metodologické části	110

4 ANALÝZA PRVNÍ ETAPY VÝZKUMU – „DOTAZNÍK“	112
4.1 Charakteristika výzkumného vzorku první etapy a základní sledované proměnné	112
4.2 Analýza dat získaných v první etapě výzkumu	116
4.2.1 Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska důležitosti a obtížnosti	116
4.2.2 Role učitele a žáka při hodnocení dětských výtvarných prací	122
4.2.3 Frekvence realizace hodnocení dětských výtvarných prací	125
4.2.4 Výběr vzorku hodnocení	128
4.2.5 Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku	131
4.2.6 Nejčastěji používaná kritéria při hodnocení dětského výtvarného projevu	137
4.2.7 Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku	140
4.2.8 Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu na konci školního roku	142
4.2.9 Názor učitelů na klasifikaci výtvarné výchovy na vysvědčení	150
4.3 Dílčí závěry první etapy výzkumu	154
5 ANALÝZA DRUHÉ ETAPY VÝZKUMU – „POZOROVÁNÍ“	158
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu	158
5.2 Interpretace výsledků z hlediska sledovaných aspektů	161
5.2.1 Realizace závěrečného hodnocení na konci vyučovací jednotky	162
5.2.2 Role učitele a žáka při hodnocení výtvarných prací	164
5.2.3 Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení	169
5.2.4 Prezentace kritérii hodnocení žákům	171
5.2.5 Interakční prostředky použité v hodnotících situacích	173
5.2.6 Formy a obsahy zpětné vazby, kterou žáci ve výuce získávají	175
5.2.7 Názor učitelů na úspěšnost/neúspěšnost žáka ve výtvarné výchově	179
5.2.8 Názor učitelů hodnocení ve výtvarné výchově z hlediska obtížnosti	182
5.3 Shrnutí dílčích výsledků druhé etapy výzkumu	185

6 ANALÝZA TŘETÍ ETAPY VÝZKUMU – „SONDA“	190
6.1 Poznámky k metodologii terénní sondy	190
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku a popis sběru dat	192
6.3 Výsledky třetí etapy výzkumu a jejich interpretace	194
6.4 Shrnutí dílčích závěrů třetí etapy výzkumu	206
7 DISKUSE A SHRnutí VÝLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	210
8 ZÁVĚR	216
RESUMÉ	223
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	225
PŘÍLOHY	235

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled výzkumných etap a jejich charakteristika	83
Tabulka 2: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné <i>kvalifikace</i>	113
Tabulka 3: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné <i>věk</i>	113
Tabulka 4: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle <i>věku a kvalifikace</i>	114
Tabulka 5: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	117
Tabulka 6: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	118
Tabulka 7: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	119
Tabulka 8: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	120
Tabulka 9: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	123
Tabulka 10: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	124
Tabulka 11: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	125
Tabulka 12: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	126
Tabulka 13: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle <i>kvalifikace</i>	128
Tabulka 14: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle <i>věku</i>	129
Tabulka 15: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	131

Tabulka 16: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle <i>věku</i>	133
Tabulka 17: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	134
Tabulka 18: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle <i>věku</i>	136
Tabulka 19: „Dotazník“ – Nejčastěji používaná kritéria hodnocení podle <i>kvalifikace</i>	138
Tabulka 20: „Dotazník“ – Nejčastěji používaná kritéria hodnocení podle <i>věku</i>	138
Tabulka 21: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	140
Tabulka 22: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle <i>věku</i>	141
Tabulka 23: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	142
Tabulka 24: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle <i>věku</i>	143
Tabulka 25: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	145
Tabulka 26: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>věku</i>	146
Tabulka 27: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	148
Tabulka 28: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle <i>věku</i>	149
Tabulka 29: „Dotazník“ – Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	151
Tabulka 30: „Dotazník“ – Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>věku</i>	152
Tabulka 31: „Pozorování“ – Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu	160
Tabulka 32: „Pozorování“ – Četnost výskytu realizace závěrečného hodnocení u sledovaných učitelek z hlediska <i>kvalifikace</i>	163

Tabulka 33: „Pozorování“ – Hlavní aktér závěrečného hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	165
Tabulka 34: „Pozorování“ – Reakce žáka na učitelovo hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	167
Tabulka 35: „Pozorování“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	169
Tabulka 36: „Pozorování“ – Prezentace kritérií hodnocení žákům z hlediska <i>kvalifikace</i>	171
Tabulka 37: „Pozorování“ – Interakční prostředky v pozorovaných hodnotících situacích z hlediska <i>kvalifikace</i>	173
Tabulka 38: „Sonda“ – Hodnocení učitele a žáka	199
Tabulka 39: „Sonda“ – Shoda hodnocení učitele a žáka	200
Tabulka 40: „Sonda“ – Neshoda hodnocení učitele a žáka	200
Tabulka 41: „Sonda“ – Hodnocení bez vyjádření	200

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku podle sídla školy	94
Graf 2: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné <i>kvalifikace</i>	113
Graf 3: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné <i>věk</i>	114
Graf 4: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle <i>věku a kvalifikace</i>	115
Graf 5: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	117
Graf 6: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	118
Graf 7: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	120
Graf 8: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	121
Graf 9: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	123
Graf 10: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	124
Graf 11: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle <i>kvalifikace</i>	125
Graf 12: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle <i>věku</i>	127
Graf 13: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle <i>kvalifikace</i>	128
Graf 14: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle <i>věku</i>	130
Graf 15: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	132
Graf 16: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle <i>věku</i>	133
Graf 17: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	135

Graf 18: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	136
Graf 19: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle <i>kvalifikace</i>	140
Graf 20: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle <i>věku</i>	141
Graf 21: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	143
Graf 22: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle <i>věku</i>	144
Graf 23: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	145
Graf 24: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>věku</i>	147
Graf 25: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	148
Graf 26: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle <i>věku</i>	150
Graf 27: „Dotazník“ – Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>kvalifikace</i>	151
Graf 28: „Dotazník“ – Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle <i>věku</i>	152
Graf 29: „Pozorování“ – Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu z hlediska <i>kvalifikace</i>	161
Graf 30: „Pozorování“ – Četnost výskytu realizace závěrečného hodnocení u sledovaných učitelek z hlediska <i>kvalifikace</i>	163
Graf 31: „Pozorování“ – Hlavní aktér závěrečného hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	165
Graf 32: „Pozorování“ – Reakce žáka na učitelovo hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	168
Graf 33: „Pozorování“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení z hlediska <i>kvalifikace</i>	170
Graf 34: „Pozorování“ – Prezentace kritérií hodnocení žákům z hlediska <i>kvalifikace</i>	172

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Souhlas s realizací výzkumu - ředitel	236
Příloha 2: Souhlas s účastí na výzkumu - učitel	237
Příloha 3: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ	238
Příloha 4: Instrukční list pro učitele 3. - 5. tříd základních škol	240
Příloha 5: Anketa pro učitele	241
Příloha 6: Anketa pro žáky	242
Příloha 7: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce	243
Příloha 8: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako nezdařilá práce	244
Příloha 9: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako zdařilá práce, včetně ankety žákyně a komentáře učitelky s kritérii výběru	245
Příloha 10: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako nezdařilá práce, včetně ankety žáka a komentáře učitelky s kritérii výběru	246
Příloha 11: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce, na základě napodobování zažitých vzorů	247

Předmluva

Hodnocení jako jedna z podob interakce ve výtvarné výchově představuje vzhledem k činnostnímu charakteru předmětu specifickou oblast edukačního procesu. Signály ze školní praxe, výpovědi učitelů a studentů oboru učitelství, jejich zkušenosti, šetření a rozhovory, se kterými se každodenně setkávám, ukazují na nejistotu učitelů s realizací hodnocení, proto jsem se rozhodla zaměřit na toto téma a hlouběji prozkoumat, s jakými obtížemi se učitelé při hodnocení dětských artefaktů setkávají a jakou zpětnou vazbu předávají žákům.

Aktuálnost zkoumaného problému je zřejmá vzhledem k současným snahám o evaluaci vzdělávacího procesu, diskusi o jeho kvalitě a také vzhledem k definování standardů základního vzdělávání pro vzdělávací obory, jejichž součástí jsou i standardy pro výtvarnou výchovu. Veřejná diskuse, která probíhala elektronicky v říjnu a listopadu 2011, se týkala pracovní verze materiálu (evaluačního standardu), který vymezuje minimální úroveň vědomostí a znalostí žáků na konci základního vzdělávání, tj. v 9. ročníku. Výsledná podoba evaluačního standardu sice zatím není definitivně zformulována, ale už samotná diskuse nad jejím možným zněním ukazuje, že pedagogická veřejnost není v otázkách standardizace a evaluace jednomyslná. Přestože měla zmíněná diskuse primárně vyvolat připomínky a komentáře z řad učitelů a odborníků týkající se konkrétnosti a srozumitelnosti navržených formulací výstupů a indikátorů, mezi příspěvky se objevilo také několik odkazů na hodnocení ve výtvarné výchově. Zatímco u jiných oborů byly v diskusi zaznamenány četné reakce, komentáře ke standardům Výtvarné výchovy byly méně početné. Výtvarní pedagogové na standardy příliš nereagovali. Tato skutečnost naznačuje, že samotní učitelé nejsou jednotní v otázkách hodnocení a hodnotících kritérií a zároveň reflektuje jejich nejistotu ohledně vlastní kompetence tato kritéria posuzovat.

Prvním podnětem pro zkoumání hodnocení ve výtvarné výchově byly dotazy studentů, především dálkové formy studia, oboru Učitelství pro 1. stupeň základního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a následné diskuse v seminářích Didaktiky výtvarné výchovy, které odhalily jejich nejistoty a tápání ohledně zpětné vazby, kterou by svým budoucím žákům měli předávat.

Na tyto impulsy navázaly zkušenosti z mé vlastní pedagogické činnosti s žáky mladšího i staršího školního věku v rámci výuky výtvarného oboru na Základní umělecké škole v Českém Dubu. Rozhodla jsem se tedy problematice hodnocení a zpětné vazby věnovat hlouběji. Byla bych ráda, kdyby předkládaná disertační práce přispěla svými výsledky k diskusi týkající se hodnocení a zpětné vazby ve výtvarné výchově a pomohla rozšířit dosavadní poznání.

Vzhledem k mému působení v oblasti výtvarného vzdělávání jak žáků, tak budoucích učitelů, byl pro mě realizovaný výzkum výrazným osobním i profesním přínosem, který mi umožnil blízký kontakt s mnoha pedagogy. Jejich práce si velice vážím a jsem jim vděčná za to, že byli ochotni se podělit o své zkušenosti i problémy související s jejich praxí. Díky jejich vstřícnosti jsem měla možnost nahlédnout do reálných hodin výtvarné výchovy a tato zkušenost mě obohatila nejen profesionálně, ale dala mé práci i hlubokou lidskou dimenzi.

Velký dík patří nejen učitelům, kteří se zapojili do výzkumu, ale také všem žákům, se kterými jsem měla možnost se setkat, a jejichž zvědavé otázky mi často pomohly nahlédnout na zkoumaný problém dětskýma očima.

1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Výchovně vzdělávací proces probíhající v institucionalizovaném školním prostředí je procesem řízeným a jako každá cílená činnost má být také kontrolovatelný. Hodnocení jako forma zpětné vazby patří mezi základní didaktické kategorie a je nedílnou součástí edukační reality. To znamená, že od učitele se očekává, aby vykazoval mimo jiné také hodnotící kompetence. Výzkum, který je předmětem dizertační práce, se kromě obecnějších otázek, týkajících se interakčních prostředků a hodnocení, zabývá i skutečnou úrovní hodnotících kompetencí učitelů ve výtvarné výchově. Realizovaná dizertační práce by měla přispět ke zkvalitnění té dimenze výtvarné edukace, která je dlouhodobě diskutovaným a v praxi stále nedostatečně reflektovaným problémem, a zároveň je předmětem diskusí mezi učiteli i odborníky.

1.1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek

Hlavním cílem předkládané dizertační práce je na základě výzkumných dat identifikovat současné problémy spojené se školním hodnocením ve výtvarné výchově jako povinném předmětu všeobecného vzdělávání a naznačit možnosti, které by přispěly k jejich postupnému odstraňování.

Předmětem zkoumání je identifikace, analýza a interpretace zpětné vazby, kterou učitelé zprostředkovávají žákům při hodnocení dětských výtvarných prací ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Pozornost je zaměřena především na interakci učitele a žáka, která probíhá v závěrečných fázích vyučovací jednotky.

Výzkumný problém dizertační práce je formulován následující otázkou: **Jaké zpětnovazebné informace získávají žáci od učitelů v interakcích zaměřených na hodnotící procesy ve výtvarné výchově?**

Tuto hlavní výzkumnou otázku lze na základě analýzy obsahu a formy interakčních prostředků dále strukturovat na následující tři okruhy zkoumání související se sledovanou problematikou. V plánu výzkumu jsem je pracovně vymezila rovněž jako dílčí výzkumné otázky:

1. V jaké formě a s jakým obsahem probíhají interakční procesy ve výuce výtvarné výchovy?
2. Ovlivňuje hodnotící kompetence učitelů jejich kvalifikace a věk? Jestliže ano, ve kterých ukazatelích?
3. Jak žáci vnímají a reflektují hodnocení svých výsledků výtvarných činností učitelem z hlediska:
 - a) osvojeného/osvojovaného učiva výtvarné výchovy,
 - b) získané zkušenosti,
 - c) náhledu na kvalitu svého výkonu ve srovnání s hodnocením vyučujících?

Zkoumání interakce, hodnocení a zpětné vazby zároveň hledá odpovědi na otázky, jaké jsou názory učitelů na hodnocení ve výtvarné výchově, jaké formy interakce převládají v hodnotících situacích a jaký obsah má učitelovo hodnocení výtvarných prací žáků. Práce podává přehled všech výzkumem zjištěných forem interakce mezi učitelem a žákem, které předávají žákovi zpětnou vazbu s ohledem na jeho úspěšné či neúspěšné působení v realizované výuce výtvarné výchovy.

1.2 Teoretická východiska

Dizertační práce vychází z osobnostně-interakčně-kontextového hlediska pojetí výuky. Interakce v rovině učitel – žák tvoří součást všech pedagogických a výtvarných koncepcí, liší se jen mírou aktivity dítěte, tvořivostí učitele a preferencí forem. V souladu se současnými tendencemi přechodu od heteronomního hodnocení, které odpovídá transmisivnímu pojetí vzdělávání, k autonomnímu hodnocení, odpovídajícímu reflektivnímu a autonomnímu pojetí, je hodnocení chápáno nejen jako prostředek, ale také jako cíl a obsah vzdělávání s důrazem na sebehodnocení žáka. Práce se věnuje zkoumané problematice také z hlediska antropologického, axiologického, sociálně-psychologického, pedagogicko-psychologického a estetického.

1.3 Prostředky dosažení vytyčených cílů

K dosažení cílů disertační práce bylo použito jak kvalitativních, tak kvantitativních výzkumných metod, pomocí nichž se analyzovala data získaná v rámci terénních výzkumů realizovaných na základních školách v Libereckém kraji. Hlavním zdrojem dat byla tři nezávislá šetření, která nahlížela na výzkumný problém z různých úhlů pohledu.

V rámci prvního šetření bylo získáno 212 dotazníků od učitelů na prvním stupni základních škol. Tyto dotazníky zjišťovaly především názory učitelů na hodnocení ve výtvarné výchově a způsoby, jakými je hodnocení realizováno. Druhé šetření bylo realizováno přímou účastí a participačním pozorováním dvaceti učitelek v hodinách výtvarné výchovy ve vybraných třídách základních škol. Pozorování bylo doplněno rozhovory s učitelkami, týkajícími se zpětné vazby, kterou vyučující předávají svým žákům. V rámci třetího šetření jsme požádali 100 učitelů o realizaci a zhodnocení hodiny podle jednotného zadání. Získaná data umožnila porovnání pohledu učitele a žáka na realizovanou zpětnou vazbu v jedné konkrétní hodině. Tyto tři fáze výzkumného šetření poskytly obsáhlý soubor dat, která byla následně analyzována a interpretována.

Celý soubor získaných dat obsahuje názory a zkušenosti velkého počtu vyučujících na základních školách a jejich žáků. Názory se odrážejí ve výpovědích týkajících se hodnocení a zpětné vazby, které jsou následně předmětem podrobné analýzy a interpretace doplněné o poznámky z vlastního pozorování a reflexe.

1.4 Předpokládané výstupy

Smyslem disertační práce je přispět do diskuse týkající se hodnocení a zpětné vazby ve výtvarné výchově deskripcí a analýzou aktuálního stavu. Tato reflexe, evaluace a analýza aktuálního stavu by se měly stát východiskem pro hledání účinnějších forem pregraduální přípravy učitelů primárního vzdělávání v souladu se současnými trendy partnerství mezi učitelem a žákem a zaměřením na metody komunikovaného hodnocení ve výtvarné výchově. Výsledky mohou být využity například v koncepci doplňkových školení pro kvalifikované i nekvalifikované učitele v rámci kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako součásti celoživotního vzdělávání.

2 TEORETICKÁ ČÁST

„Každé poznání je založeno na srovnání“ (J. N. Panov)

Teoretická část dizertační práce je rozdělena na tři větší celky, které pojednávají o problematice interakce, komunikace a hodnocení z pohledu 1) filozofického, 2) sociálně-pedagogického a pedagogicko-psychologického a 3) specificky výtvarného. Než přejdeme k uvedeným oblastem, vymezíme a objasníme základní pojmy, jimiž se budeme dále v textu zabývat.

2.1 Vymezení pojmů

Jak bylo uvedeno v úvodu dizertační práce, budeme se v následujících kapitolách zabývat hodnocením jako jednou z podob interakce ve výtvarném vzdělávání. Nejdříve je nutné alespoň stručně vymežit klíčové pojmy, které budou základní stavební kostrou práce. Protože se naše zkoumání problematiky hodnocení orientuje na edukační praxi, vyjdeme při vymežování pojmů od těch, které se bezprostředně vztahují k výuce, a postupně se dostaneme k těm obecnějším. Schematicky vyjádřeno se pokusíme definovat následující pojmy: *učitel – učivo – interakce – komunikace – hodnocení – zpětná vazba – hodnota – hodnotový systém.*

Učitel a jeho pojetí výuky

Hlavním objektem našeho zkoumání je učitel, který je jedním ze „základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 271). Chápání role učitele se v historických souvislostech proměňovalo podle potřeb a požadavků společnosti. Tradiční chápání považovalo učitele za zprostředkovatele poznatků žákům, současné pojetí učitele „zdůrazňuje jeho subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a

koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 271).

S rolí učitele, ve které má významný podíl sociální hledisko interakce se žáky, se úzce pojí učitelovo pojetí výuky. Tato obecná strategie pedagogického myšlení a jednání *„je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 271–272). Jak se dále uvádí, pro učitelovo pojetí výuky je charakteristická jeho implicitnost, individuální odlišnost, relativní stabilita a emocionální orientace. Přestože ovlivňuje učitelovu činnost ve výuce, *„není plně uvědomované“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 271–272).

Učivo

Dalším pojmem, který se bezprostředně týká edukačního procesu a jeho hodnocení, je učivo. *Pedagogický slovník* nabízí tři významy pojmu, které vychází z různých pojetí výuky:

- (1) *Tradičně bylo chápáno jako souhrn poznatků, které má učitel předat žákům.*
- (2) *V širším pojetí je chápáno jako věcný obsah učení, učební látka (něm. Lehrstoff, angl. learning material), a zahrnuje souhrn vědomostí a dovedností, jež si má žák osvojit.*
- (3) *Současné pojetí učiva zahrnuje veškerou zkušenost žáka, kterou si osvojuje ve výuce. Pojem učivo je nahrazováno komplexním pojmem kurikulum* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 272–273).

Z nabízených výkladů je našemu chápání nejbližší druhé a třetí vymezení, tj. učivo jako soubor vědomostí, dovedností a zkušeností, které si má žák osvojit, přičemž učitel není pouhým předavatelem, ale spíše zprostředkovatelem.

Interakce a komunikace

Interakce představuje *„základní proces umožňující existenci lidské společnosti“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 95). Protože jde o vzájemné působení jedinců či skupin, mluvíme o sociální interakci, která může mít různé formy, *„od pasivního*

přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty“, a pro kterou je významná „*role sociální percepcce a společné činnosti (kooperace)“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 95–96)¹. Gavora (2005, s. 9) zdůrazňuje vzájemnost, protože interakce není jednostranným působením, interakcí je každý mezilidský styk. Rozšiřující pohled nabízí Helus (2001, s. 48), podle kterého interakce „*nejsou jen reagováním, ale také komunikováním prostřednictvím znaků a symbolů, gest a náznaků, slov a rozvinutých jazykových projevů“*.

Interakce úzce souvisí s komunikací, která představuje sdělování a dorozumívání. „*Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi“*, protože „*vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 111–112). Základní strukturu komunikace tvoří schéma: „*mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 111–112).

V pedagogickém kontextu se v souvislosti s komunikací nevyhneme pojmu komunikační (komunikativní) kompetence, což je „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 112). Přestože jsou pojmy interakce a komunikace často uváděny společně, je třeba si uvědomit, že jde sice o pojmy příbuzné, ale nikoliv totožné (Gavora 2005, s. 9).

Hodnocení žáků a zpětná vazba

Hodnocení žáků (angl. *assessment*) definuje *Pedagogický slovník* následovně:

- (1) *V běžné pedagogické komunikaci sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.*
- (2) *Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení).*
- (3) *Hodnocení vzdělávacích výsledků se provádí pomocí testů* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 81).

¹ Autoři *Pedagogického slovníku* dále v souvislosti s interakcí uvádějí, že interakční procesy ve školním prostředí jsou sice dobře po teoretické stránce objasněny, nicméně „*chybějí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce v současné české škole“* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 95–96).

Klasickou formu hodnocení v českém školství představuje klasifikace, což je „*forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V ČR je na základních a středních školách řízena vyhláškou ministerstva vnitra*“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 105–106). Skalková (2007, s. 177) definuje hodnocení jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování*“.

V *Pedagogické encyklopedii* pod heslem hodnocení nalezneme Slavíkovu definici, kterou jsme zvolili jako hlavní východisko naší práce:

Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků apod. (Slavík 2009b, s. 588).

Tato definice chápe hodnocení jako *interpretaci, informaci a součást komunikace* a my z tohoto pojetí budeme vycházet. Zastáváme Slavíkův názor, že „*učitelovo hodnocení není jenom nástrojem pro informování nějaké vnější autority (rodičů; školy, do níž dítě chce postoupit) o úrovni žákových výkonů, ale především má sloužit samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole*“ (Slavík 1999a, s. 9).

Každé hodnocení, při kterém člověk hodnotí sám sebe, se nazývá *sebehodnocení*. Ve školním kontextu se sebehodnocením rozumí výchovná metoda, „*díky níž si žák kontroluje svůj pohled na sebe sama, své výkony, s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí*“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 218).

Zpětná vazba (angl. *feedback*) definovaná jako „*jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory*“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 321), může mít v psychologickém kontextu dvě polohy – negativní a pozitivní. Negativní zpětná vazba je „*informace vyslaná zpět k osobě nebo instituci s cílem upozornit, že se systém odklání od nějakého žádoucího cíle*“, pozitivní zpětná vazba je „*informace upozorňující, že chování systému je na žádoucí cestě*“ (Hartl – Hartlová 2000, s. 665). V pedagogickém kontextu se používá pojmů kladná zpětná vazba, kterou rozumíme „*vliv vedoucí k zesílení řízené činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu odměněného chování)*“, a záporná zpětná vazba, která „*naopak zeslabuje danou činnost (trest snižuje*

četnost trestaného chování“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 321). V edukačním prostředí, které považujeme za specifický řízený systém, je významná nejen zpětná vazba směřovaná od učitele k žákovi/žákům, ale také vedoucí od žáka/žáků k učiteli.

V souvislosti s hodnocením je třeba zmínit pojem *evaluace* (angl. *evaluation*), která se také vztahuje k pedagogickému prostředí a jeho hodnocení, ale podle současného chápání pojmu se zaměřuje na vyhodnocování kvality školních učebnic, škol, vzdělávacích systémů, výsledků vzdělávání, kurikulárních dokumentů apod., což není předmětem našeho zkoumání.

Hodnota a hodnotový systém

S hodnocením úzce souvisí pojem hodnota (angl. *value*). Ta je v *Pedagogickém slovníku* vymezena následovně:

V sociálně-psychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou, „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 81).

Z psychologického hlediska s přisuzováním hodnot objektům, situacím, událostem a činnostem souvisí uspokojování vlastních potřeb a zájmů. Hodnocení se jako součást společenského vědomí „vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace“ a „odrážejí kulturu společnosti“ (Hartl – Hartlová 2000, s. 192). Hodnoty jsou také chápány „jako odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby, zájmy. Vyjadřují tedy vztah člověka ke společnosti, k přírodě a k sobě“ (Kalhous – Obst et al. 2002, s. 130).

Systém jednotlivých hodnot, které jsou uspořádány podle významu a důležitosti a jsou sdíleny určitou skupinou lidí v určitém časovém období, se nazývá *hierarchie hodnot* (Hartl – Hartlová 2000, s. 187–188) nebo *hodnotový systém* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 81).

2.2 Filozofický pohled na teorii hodnot a hodnocení

Téma hodnot a jejich zprostředkování prostupuje celými dějinami filozofie, ale až koncem 19. století, kdy se filozofie odklání od metafyzického pojetí světa, dochází k hlubšímu studiu hodnot jako takových. Protiklady dobro – zlo, povinnost – libovůle, krása – ošklivost jsou vlastní oborům jako je etika, právo a estetika (Dorotíková 1998, s. 5). Skrze estetiku se fenomény krása – ošklivost dotýkají výtvarného umění² a v praxi jsou aplikovány ve výuce výtvarné výchovy. Každé hodnocení úzce souvisí s hodnotami. Dobře hodnotit umožňuje orientovat se ve světě hodnot a naopak, „*nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená ztrácet orientaci ve světě hodnot*“ (Slavík 1999a, s. 23). Následující kapitola se věnuje problematice hodnot, hodnocení a hodnotových systémů z filozofického hlediska a z pojetí francouzského filozofa Paula Ricouera, z jehož odkazu jsme vybrali několik myšlenek vztahujících se ke zkoumanému tématu.

2.2.1 Hodnota a hodnocení jako filozofický problém

V metafyzickém pojetí je svět podřízen řádu jednoty a filozofie je nástrojem porozumění světu jako celku. Rozvoj přírodních věd na konci 18. století přispěl ke zpochybnění takového přístupu a myšlenky jednoho světa poznatelného pouze „čistým rozumem“ nebo vírou a způsobil proměnu pohledu na svět (Dorotíková 1998, s. 5). Od konce 19. století není svět chápán jako jeden jediný, ale je nazírán jako více světů vzájemně neredukovatelných. Ideu jednoho světa jako celku nahrazuje idea světa pluralitního. Důsledkem vzrůstajícího významu přírodních věd a negace tradiční metafyziky došlo na jedné straně k rozvoji pozitivistické filozofie a na straně druhé k rozpadu filozofie na různé disciplíny, a tak mimo jiné vznikla filozofie poznání a filozofie hodnot. Hodnoty a hodnocení se staly základním problémem filozofické teorie poznání.

² O tom více Ecco (2005, 2007), *Dějiny krásy a Dějiny ošklivosti*.

2.2.2 Axiologie jako teorie hodnot a myšlenky Paula Ricouera

Filozofie hodnot, axiologie, je naukou o původu a povaze hodnot, která je „založena na zjištění, že hodnotové prostředí, v němž lidé žijí, lze přirovnat k systému hodnot, prvky jehož struktury tvoří jednotlivé hodnoty” (Dorotíková 1998, s. 11). Jinak řečeno, axiologie je „filosofií lidské bytosti žijící ve světě významů a hodnot” (Dorotíková 1998, s. 11). Hodnoty samy o sobě neexistují, vznikají na základě činnosti člověka, který vytváří skutečnost, jíž přisuzuje určitou hodnotu. Takovou skutečnost Dorotíková nazývá „objekty kultury” stojícími v protikladu k „nehodnotovým objektům přírody”. Hodnoty tvoří podstatu kultury, „jsou tím, co dělá z jednání člověka záležitost kulturní” (Dorotíková 1998, s. 21). Protože v hodnotách je obsažen jak svět přírody (svět reálných existujících věcí a jevů, zpředmětněných do pojmů), tak svět ducha (svět ideálních jevů souvisejících s naším vědomím skutečnosti), lze svět hodnot považovat za „třetí” dimenzi skutečnosti (Dorotíková 1998, s. 18–19).

Problematika hodnot je spojená s lidskou subjektivitou, jak dokládá Dorotíková (1998, s. 11): „Všechny hodnotící soudy vypovídají nikoliv o světě neutrálních věcí, ale o subjektivním vztahu člověka ke skutečnosti, o jemu vlastních preferencích, zájmech, akceptacích. Tedy o něm samém.” Přestože je výsledek hodnocení vždy subjektivní (na rozdíl od kvantitativního měření), má hodnotu pro toho, kdo hodnotí a kdo nastavuje kritéria hodnocení, může se hodnocení různých lidí shodovat ve větší, či menší míře. Často míra shody souvisí se stejnými nebo podobnými hodnotovými preferencemi, kulturním prostředím či hodnotící zkušeností. Odlišné vnímání hodnot způsobené nestejným kulturním prostředím může vyústit v nepochopení, nesouhlas či ve střet názorů (příklad z praxe: migrace, žáci z jiných kulturních prostředí, různé kulturní/sociální prostředí žáků a učitele). Některé hodnoty mohou mít obecnější platnost, mohou charakterizovat určité kulturní nebo sociální prostředí, avšak volba hodnot, hodnotové preference a jejich změny jsou výsledkem individuálního rozhodnutí jedince. Navíc je třeba si uvědomit, že „každá doba je dobou zvláštní, jedinečnou, určenou dějinnými souvislostmi, z nichž vzešla, představuje konkrétní systém hodnot s jemu vlastními prioritami, rozporností, stabilitou i perspektivou” (Dorotíková 1998, s. 10). Naproti tomu teoretické poznání světa má povahu obecnou, může být využito kýmkoliv.

Windelband a Rickert předpokládali dva různé řády, přírodní nutnost platnou ve světě přírody a nutnost vyššího ideálního řádu, objektivní a absolutní, platnou ve světě hodnot. Můžeme tak rozlišit hodnocení „nižšího“ řádu (primární), pro které je typická rozmanitost a které pro společnost nemá význam, a hodnocení „vyššího“ řádu, tj. hodnocení všeobecně uznané a platné. Jelikož hodnocení „nižšího“ řádu operuje v oblasti příjemného/nepříjemného a užitečného/neužitečného, není platné pro všechny. Naopak hodnocení „vyššího“ řádu, které se nazývá mravem, je platné pro všechny nezávisle na individuálním „primárním“ hodnocení. S všeobecně uznaným a platným hodnocením se setkáváme v oblasti etické (dobro – zlo), estetické (krása – ošklivost) a gnoseologické (pravda – omyl), kdy porovnáváme vlastní životní zkušenost se všeobecně platnými normami (Dorotíková 1998, s. 79). Zvláštním způsobem existence hodnot je jejich platnost. Pokud je platnost hodnot všeobecná, mluvíme o normách.

Protiklad skutečného světa přírody a neskutečného světa hodnot Rickert vysvětluje tím, že příroda je skutečná, protože existuje, kdežto hodnoty neexistují, pouze platí (Dorotíková 1998, s. 19). Problém odlišení hodnoty od „věci“, které hodnotu přisuzujeme, vyřešil Rickert tzv. negací. Ve světě skutečných věcí znamená negace nikoliv opačnou možnost, ale množství jiných možných alternativ (popřením napravo nemusí být jen nalevo). Naopak ve světě hodnot, který není skutečný, při negaci určité hodnoty vzniká stejná hodnota opačného pólu, která je protikladem původní hodnoty (příjemný – nepříjemný, radost – smutek). Takové hodnocení není konstatováním, jaké co je, ale představuje uznání platnosti hodnoty (Dorotíková 1998, s. 23). Hodnoty jako problém čistých, předmětných, absolutních kvalit definoval německý filozof Max Scheler, který trval na důsledném rozlišování hodnot od jejich věcných nositelů, což mohou být nejen věci, ale také myšlenky, stavy apod. Hodnoty jsou podle Schelera zvláštním fenoménem, poukazují na kvality a vlastnosti věcí a jevů, nicméně nemohou se s nimi ztotožnit ani se v ně přeměnit. Hodnoty jsou tedy zvláštní vlastností, kvalitou, která často nemá pojmenování, proto je nelze definovat tak jako jiné kvality (Dorotíková 1998, s. 25).

Scheler se také zabývá problémem hierarchie hodnot. Cítění hodnot považuje za projev intencionálního vztahu mezi člověkem a věcí, přičemž city (v nichž se hodnoty projevují) předcházejí vnímání. Existence hodnot na citech však není závislá, ani po pomnutí citu nepřestanou hodnoty existovat. Důvod, proč lidé vnímají hodnoty a jejich místo na pomyslném žebříčku hodnot odlišně, je právě v jedinečnosti citů a v odlišné

zkušenosti cítění hodnot, protože hodnoty sice existují objektivně, ale lidé je prožívají subjektivně (Dorotíková 1998, s. 26).

Jestliže jsou hodnoty subjektivně podmíněny, znamená to, že každý jedinec sám rozhoduje o tom, co to hodnoty jsou. Z psychologického hlediska ovlivňuje vnímání a akceptování hodnot psychický stav subjektu, jeho individuální prožívání vztahu ke skutečnosti. Ne vždy se hodnotové postoje jednotlivce shodují s všeobecnými platnými normami. Subjektivní povahu hodnot založenou na jedinečnosti každé osobnosti prezentovala existenciální filozofie, podle které člověk sám svou svobodnou volbou rozhoduje o platnosti hodnot, sám „realizuje svůj svět hodnot“ (Dorotíková 1998, s. 29). Pragmatismus zase definuje jako hodnotu všechno, co se člověk rozhodne za hodnotu považovat.

Proces hodnocení můžeme chápat jako specifický způsob poznání. Pro Windelbanda je hodnocení jiným procesem než poznání. Jeho pojetí vysvětluje Dorotíková (1998, s. 79) následovně:

Jestliže poznávat znamená něco o skutečnosti vypovídat, tj. rozlišovat obsah našich vědomostí, hodnocením se nové poznatky nezískají. Hodnocení není výpověď o skutečnosti, ale vyjadřujeme jím náš souhlas nebo nesouhlas s touto skutečností, to, zda ji akceptujeme nebo odmítáme.

Shodu, či neshodu v názorech na to, co je, či není hodnotné, a v jaké míře, lze kvantitativně změřit. Windelband se domnívá, že je snadné empiricky zjistit rozdíly v názorech lidí, pokud jde o hodnoty.

Rickert rozlišuje mezi „praktickým hodnocením“ a „teoretickým vztahováním k hodnotě“. Praktické hodnocení konstatuje, „zda určitý jev člověku škodí nebo mu prospívá, zda je správný nebo chybný, tj. zda znamená progres nebo regres“ (Dorotíková 1998, s. 80). Druhý případ je založený na vztahu k uznávaným hodnotám, proto „hodnocení nikdy hodnoty nezakládá, naopak je předpokládá jako trvalé, stálé jsoucno. Ani se nepřehodnocují, mění se jen náš vztah k nim.“ (Dorotíková 1998, s. 80)

Paul Ricoeur a jeho názory na hodnoty

Francouzský křesťanský filozof Paul Ricoeur (1913-2005) vytvořil rozsáhlé dílo zabývající se fenomenologií, hermeneutikou a etikou. Ricoeurovy názory ovlivnila jednak Husserlova fenomenologie, jednak existencialismus Karla Jaspersa a Gabriela Marcela. Kromě zájmu o lidskou existenci se Ricoeur věnoval interpretaci symbolů a mýtů, a ty ho dovedly až k filozofické reflexi o jazyce³. Jako odborník na Husserlovo dílo a fenomenologii se věnoval tématu vůle, které podle něj fenomenologie zanedbávala⁴. Vůli chápe jako schopnost přijímat a schvalovat hodnoty. V díle *Filosofie vůle* se Ricoeur zabývá volným a nevolným momentem. Jejich deformací jsou vášně, protože „každá vášně je podobou totality člověka” (Ricoeur 2001, s. 31). Koncepty *viny* a *zla* podle něj nepatří k podstatě člověka, ale k náhodám či nehodám, které na člověka v životě nutně čekají. Může je zachytit „empirika vůle”, která vychází z konkrétních podob *viny* a *zla*. Provinilá vůle je vůle znevolněná. Vina je plodem svobody, předmětem výčitek svědomí, přičemž člověk sám se stává otrokem, dává si vinu, která ho zbavuje vlády nad sebou samým (Ricoeur 2001, s. 36). Tady dochází k odlišnosti vnímání symbolů rozličnými kulturami, a dokonce i jednotlivci.

Otázce znakovosti uměleckého díla a jeho komunikativní sdělnosti se věnuje v díle *Myslet a věřit. Kritika a přesvědčení*. Vychází z fenomenologického vidění světa jako množiny na sobě nezávislých světů. Ricoeur (2000, s. 217) chápe umělecké dílo jako možnost „odkrýt ty aspekty řeči, které obvyklé instrumentalizované užívání řeči zakrývá. Umělecké dílo odhaluje vlastnosti řeči, které by jinak zůstaly nepovšimnuty a neprozkoumány.“ Umělecké dílo je tedy znakem, který dává příležitost být dešifrován, přičemž takovýto znak lze nazírat ze dvou stran:

Na jedné straně znak není věc, odpoutává se od ní, nabírá k ní odstup a tím vytváří nový řád, spadající do oblasti intertextuality. Na druhé straně ale znak něco označuje a vůči této druhé funkci je třeba být mimořádně pozorný, neboť působí jako kompenzace té první; kompenzuje totiž exil znaku, jeho stažení se do vlastního řádu (Ricoeur 2000, s. 217).

³ Díky svým úvahám o teorii interpretace se stal Paul Ricoeur jedním z představitelů filozofické hermeneutiky.

⁴ Ricoeur za základní struktury lidské vůle považuje *rozhodování, tělesný pohyb a svolení*. Interpretuje akt vůle trojí podobou, kdy „já chci” znamená 1) já rozhoduji, 2) hýbu svým tělem a 3) vyjadřuji souhlas.

Podle Ricouera má znak dvojí povahu, odpoutává se od věcí, které svou formou označuje, to znamená odvrací se od světa, a následně se prostřednictvím řeči a komunikace ke světu zase přivrací, to znamená „větou vrací řeč světu“. Na význam řeči při porozumění světu poukazoval už dříve Martin Heidegger, který chápal řeč a jazyk jako „odmykání“ a podmínku pro přístup k porozumění světu, ve kterém člověk pobývá, kterému vždy už nějak rozumí a který si po svém interpretuje.

Kreativitu umění Ricoeur (2000, s. 217) vidí v konfrontaci světa díla a světa čtenáře (diváka), v pronikání „*do světa všední zkušenosti, aby jí zevnitř dala nový tvar*“. Střet diváka s dílem je jednak kontemplací toho, co je vystaveno, jednak se divák „*ocitá uprostřed světa vytvořeného tímto setkáním*“ (Ricoeur 2000, s. 220). Takový svět, který diváka obklopuje, však divák sám nevytvořil, není jeho tvůrcem. Přičemž dílo je schopné svého světa pouze, když na diváka působí nefigurativně, „*když převrací jeho očekávání a mění jeho horizont*“ (Ricoeur 2000, s. 220). Umění by mělo být schopno nejenom se „*stáhnout do sebe*“, ale také by mělo být schopno „*prolomit se mezi nás, dovnitř našeho světa*“, jinak se z něj stává nevinná, bezvýznamná a pouhá zábava.

Proměny ve vnímání umění a uměleckých děl na počátku 20. století souvisely s opuštěním figurativního zobrazování, které umožnilo „*v plné míře uplatnit mimesis, jejíž funkcí není pomáhat nám v poznání předmětů, nýbrž odkrývat dimenze zkušenosti, které tu před vytvořením díla nebyly*“ (Ricoeur 2000, s. 218). Jestliže doposud byla uznávána a ceněna klasická koncepce pravdy jako shody se skutečností, nástup nových, od sebe navzájem se lišících a vzájemně koexistujících výtvarných stylů, proudů a tendencí logicky tuto koncepci zpochybňuje. Ricoeur (2000, s. 218) mluví o nově chápané pravdě, která „*znamená schopnost prorážet novou cestu skutečností, objevovat skutečnost takříkajíc podle svého*“. Takovéto objevování skutečnosti podle svého se střetává se společensky uznávanými normami, o kterých Ricoeur (2000, s. 226) říká: „*Estetická pravidla jsou univerzální jen slabě, jsou příliš poplatná dobovému vkusu a jeho požadavkům; jsou to konvence, tedy cosi dohodnutého*“. Díky takovýmto dohodnutým a všeobecně známým pravidlům však bylo vnímání, chápání a interpretace uměleckého díla jednodušší. Nešlo tolik o jedinečnost jako o sdělnost a přístupnost. Obtížnou přístupnost současného umění má na svědomí skutečnost, že „*nedovoluje žádné odvolání na průvodní pravidla, která by a priori určovala, co je krásné a co ne*“ (Ricoeur 2000, s. 227). Odmítnutí figurativního (znázornovacího) způsobu tvorby vedlo ke změně chápání uměleckého díla. Najednou

neznázorňuje, ale prezentuje svět jinak, než bylo zvykem, „*vyslovuje jej tím, že ikonizuje jedinečný emoční vztah umělce k světu, jeho mood*“ (Ricoeur 2000, s. 227).

Kromě vztahu světa uměleckého díla a světa diváka si Ricoeur pokládá otázku, co je ještě umělecké dílo a co už ne. Stačí položit židli na podstavec, jinak řečeno – vyjmout ji z obvyklého užívání, aby se dalo mluvit o uměleckém díle? Vzpomeňme rozporné přijetí Picassovy kravaty či Fontány (pisoáru) Marcela Duchamp-Villona v době svého vzniku a jejich dnešní uměleckou hodnotu. Rozpor požadavku na jedinečnost a univerzálnost ilustruje následující Ricouerova (2000, s. 225) myšlenka: „*Paradox uměleckého díla, na němž je zřejmě třeba trvat, spočívá v tom, že čím je jedinečnější, tím větší má šanci stát se univerzálním.*“

Ricoeur (2000, s. 225) poukazuje také na komunikativní složku uměleckého díla: „*Malíř maluje, aby byl viděn, hudebník skládá, aby byl slyšen. Něco z jeho zkušenosti, protože byla pronesena dílem, se může dál komunikovat.*“ Umělecké dílo jako znak „*ikonicky zmnožuje nevyslovitelný, nesdělitelný, do sebe uzavřený prožitek. A právě toto ikonické zmnožení už sdělitelné je.*“ (Ricoeur 2000, s. 225) Estetická zkušenost každého jednoho diváka, jednoho posluchače, jednoho čtenáře se prostřednictvím vzniklého jedinečného vztahu s jedinečností díla stává „*prvním aktem komunikace díla s ostatními, potenciálně se všemi. Dílo je jako oheň, který jedním plamenem zasahuje i mne, aby se šířil dál a zasáhl všechny.*“ (Ricoeur 2000, s. 225)

Hodnoty a hodnocení ve výtvarném vzdělávání

Ve světě kultury neplatí zákony jako v přírodě, funkci pravidel, příkazů a norem mají hodnoty. V průběhu historie se pojetí estetických hodnot měnilo v závislosti na měnících se paradigmatech lidství a chápání člověka. Antická tradice stavěla na chápání člověka jako *zoon logon echon* (člověka mluvícího a naslouchajícího) a vyznávala ideu pravdy. Středověká tradice vnímala člověka jako *imago dei* (obraz boží) a vyznávala pravdu boží. Novověká společnost vnímala člověka jako myslící subjekt a pravdu rozlišovala podle *subjekt-objektového* rozvrhu na subjektivní (relativní) a objektivní (absolutní).

Podle Pelcové (2004, s. 40) byla vždy jádrem vzdělanosti komunikace a zvládnutí komunikačních prostředků dané doby. V oblasti výtvarného umění lze za komunikační prostředky chápat výtvarné vyjadřovací prostředky, které se v průběhu dějin

lidstva vyvíjely a používaly různým způsobem. Ve 2. polovině 19. století akademický vkus a obecně uznávaný hodnotový systém v oblasti výtvarného umění ztratil svou váhu. Nově vznikající moderní směry naborávaly dosud platné hodnotové hierarchie a odporovaly klasifikaci podle žánrů, kterou v 17. století stanovila Francouzská akademie a jež byla do té doby uznávána. To, co platilo dříve, najednou neodpovídalo změnám v přístupu k uměleckému dílu a výtvarné tvorbě.

Přenesením Platónovy myšlenky „*každému lidskému počínání předchází individuální představa toho, co a jak má být učiněno*“ (Dorotíková 1998, s. 16) do umělecké tvorby, dostaneme se k realizaci ideálních vzorů, ve výuce výtvarné výchovy k realizaci výtvarného úkolu založeného na konceptech a individuálních prekonceptech účastníků výchově-vzdělávacího procesu, tedy učitele a jeho žáků. Pohled do současné pedagogické praxe nabízí mimo jiné tyto otázky: Umíme číst a správně interpretovat „příběhy“ dětí? Víme, co hodnotíme? Formu, obsah nebo nápad, invenci? Co vlastně považujeme za výtvarnou hodnotu? Jakým způsobem tyto hodnoty odkazují k současným výtvarným tendencím? Těmto otázkám se ještě budeme věnovat dále v textu a pokusíme se na ně najít odpověď prostřednictvím realizovaného výzkumu, přesto v rámci filozoficky zaměřené části práce považujeme za zajímavé uvést několik myšlenek Paula Ricoeura právě v kontextu výtvarného vzdělávání. Uvedené citace jsou převzaty z knihy *Filosofie vůle I.* (Ricoeur 2001).

Myšlenky Paula Ricoeura v kontextu výtvarné výchovy

Já jsem ten, kdo činí (tento čin, to jsem já)

Přijetí vlastní odpovědnosti za to, co dělám (co jsem vytvořil), by mělo být jedním z důležitých momentů výchovně-vzdělávacího procesu. Tato odpovědnost se neváže pouze k vlastní výtvarné tvorbě, ale také k prezentaci a obhajobě vlastního názoru, který se vzhledem k jedinečnosti a individuálnosti navozené situace může (a s největší pravděpodobností i bude) lišit od názorů druhých i názoru učitele.

Není rozhodnutí bez motivu

Známe motivy žáků, na jejichž základě se rozhodli vykonat jistý akt? Jaký motiv/-y má učitel, když se při hodnocení dětských výtvarných produktů rozhoduje právě tak, jak se rozhoduje? Jaké motivy ovlivňují jeho rozhodnutí a rozhodování? Čili na základě jakých motivů se učitel rozhoduje nebo na základě jakých motivů učitel rozhoduje? A jaký má učitel vztah k takovým motivům? Známe příčinu (chyba nebo žákův motiv), která ovlivňuje účinek (nebo tvar a formu artefaktu)? To jsou otázky, nad kterými je třeba se neustále zamýšlet.

Učím se hodnotit své činy tím, že hodnotím činy druhých

Vztaženo na situaci hodnocení ve výtvarné výchově, je zřejmé, že autorem hodnotících výroků nemusí být vždy pouze učitel, ale hodnotit se mohou žáci navzájem. Tento přístup vede k rozvoji komunikačních kompetencí (verbální vyjadřování, rozvoj slovní zásoby, používání terminologie oboru) a také kompetencí sociálních a interkulturních (akceptování názoru druhého). K porozumění dochází právě prostřednictvím komunikace a interakce.

Nevidím hodnoty tak, jak vidím věci. Vidím jen to, čemu jsem připraven sloužit

Rozpornost teorie hodnot tkví v tom, že na jedné straně se k hodnotám obracíme a hledáme v nich legitimitu (posvěcení), na druhou stranu se stáváme jejich služebníkem, protože jak říká Ricoeur (2001, s. 87), hodnocení je „*jen jedním momentem iniciativy vůle*”. Pravda o dobru se liší od pravdy o věci, protože „*chci jen tehdy, když vidím, ale přestávám vidět, když zcela přestávám chtít*” (Ricoeur 2001, s. 87). Ptejme se tedy, zdali opravdu chceme vidět (porozumět, vcítit se, pochopit názor druhého), zdali umíme vidět a zdali chceme porozumět, i když vidíme jinak. S odkazem na známý titul knihy *Příběh umění* (Gombrich 2006) můžeme říct, že každý obraz vypráví nějaký příběh, a pokud nechápeme, o jaký příběh se jedná, nedokážeme ho přečíst.

Význam hodnocení a hodnotících procesů ve vzdělávání dokládá Pelcová (2004, s. 41): „*vzdělanost na sebe totiž váže nárok zásadního vědění, a zahrnuje tedy i schopnost hodnocení, hierarchizace, odpovědné volby a rozlišení, co je a co není důležité.*” Pokud jde o výtvarné vzdělávání, umělecké dílo (v našem pojetí dětský artefakt) „*před člověkem odhaluje klíčem estetické hodnoty propasti, aby se jim mohl vyhnout, i výšiny, aby se k nim*

mohl povznést“ (Zuska 1994, s. 95). Výtvarný svět můžeme chápat jako jeden z možných, potom je podmínkou pro jeho porozumění dialog, který může mít podobu hodnocení v rámci komunikace a interakce. Jak říká Dorotíková (1998, s. 11), „*porozumět východiskům subjektivních postojů jedinců znamená vyznat se ve světě, kam tyto postoje patří,*” přestože (a nebo právě proto, že) „*volba hodnot, hodnotové preference, jejich změny jsou výsledkem individuálního rozhodnutí jedince*” (Dorotíková 1998, s. 10).

2.2.3 Antropologický pohled na hodnotu jako odraz kultury⁵

Po roce 1989 byly ve školství nastartovány reformační procesy a byla zahájena reforma učitelství pro primární školu. Proměna v pojetí, nyní osobnostně orientovaném a vycházejícím z humanistických koncepcí, vedla k proměnám v pojetí cílů, obsahu a procesu učení, k hledání nových hodnot učitelské profese, k definování profesních rolí a klíčových kompetencí s cílem profesionalizovat učitelství. Od druhé poloviny 90. let se primární pedagogika konstituovala jako antropologicky orientovaný obor (Spilková 2011), proto se v této kapitole zaměříme na studium hodnot z antropologického pohledu. Vycházíme především z knih *Antropologie: Teorie člověka a kultury* a *Přehled antropologických teorií kultury* od Václava Soukupa (2000, 2011), z *Psychologického slovníku*, který definuje hodnoty jako odraz kultury společnosti (Hartl – Hartlová 2000, s. 192) a z etnografického chápání kultury jako sociálních norem a chování, které „*znamená nejen jednání, ale i oblékání, účes, rituály a v neposlední řadě také způsob komunikace*“ (Gavora 2005, s. 21).

Každá kultura představuje jedinečnou entitu, do které člověk - tvůrce a zároveň produkt kultury - náleží, jejíž je součástí, do které se rodí, v níž žije a kterou spoluutváří. Proto se antropologie jako věda o člověku, společnosti a kultuře stává v průběhu 20. století jednou z nejprogresivnějších společenských věd.

⁵ Slovo kultura etymologicky pochází ze starověku a původně se týkalo obdělávání zemědělské půdy (lat. *colo, colere*). Soukup (2000, s. 13) uvádí, že Cicero dal tomuto pojmu nový obsah, když ve svých Tuskulských hovorech nazval filosofii kulturou ducha: *cultura animi autem philosophia est*. Tak pro antický svět začala kultura představovat charakteristiku lidské vzdělanosti.

Enkulturační a socializace

Začlenění jedince do společnosti a její kultury, tzv. enkulturační, je „*pojmem považovaný mnoha autory za synonymum socializace nebo používaný pro označení procesů, jimiž se jedinec adaptuje na kulturní normy společnosti*“ (Průcha – Walterová–Mareš 1998, s. 65). U Gavory (2005) se setkáme také s pojmem akulturační.

Osobnost jedince se rozvíjí v přírodním, kulturním a sociálním prostředí. Svět, který nás obklopuje, totiž není objektivní, ale je námi transformovaný a interpretovaný, je to „*náš svět*“. Přestože je každý jedinec bytostí neopakovatelnou, je také zároveň produktem společnosti, ve které žije, která na něj záměrně působí a vychovává ho prostřednictvím procesu socializace. Proto „*chování každého je přes všechnu originalitu pravděpodobnostně předvídatelné, a díky tomu je život společnosti vůbec možný*“ (Havlík – Kořa 2007, s. 43). Díky socializaci se z člověka – biologické bytosti – stává bytost kulturní a sociální. Smyslem socializace ovšem není jen začlenění člověka do společnosti, ale také zvnitřnění (interiorizace) kulturních norem a hodnot. Sociální učení, které směřuje jedince k určitým kulturně schváleným hodnotám, probíhá formou interakcí s okolím pomocí symbolické komunikace.

Typologie pojetí kultury

Význam pojmu kultura se v průběhu doby proměňoval, zahrnoval různé oblasti vymezení pojmu v odlišné míře rozsahu. Pro ilustraci uvádíme tři převládající přístupy chápání pojmu kultura, jak je zmiňuje Soukup (2000):

a) Tradiční axiologické (hodnotící) pojetí kultury vychází z humanistické a osvícenské tradice filosofie a uměnovědy. Toto pojetí mezi kulturní jevy zařazuje pouze pozitivní hodnoty, které podporují kultivaci a humanizaci člověka. Kulturu tak tvoří umění, věda, literatura, výchova, ušlechtilé ideje apod. (Soukup 2000, s. 15).

b) Antropologické pojetí kultury je globální a nemá hodnotící funkci, chápe kulturu jako „*systém artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti*“ (Soukup 2000, s. 15). Uplatňuje se především v antropologických vědách,

archeologii, etnografii, sociologii, psychologii apod. Kulturní artefakty (materiální produkty cílené lidské činnosti), sociokulturní regulativy (naučené vzory chování a kulturní vzory zahrnující obyčeje, zákony, mravy a tabu) a ideje (myšlenkové, symbolické a kognitivní systémy) tvoří z antropologického hlediska třídu kulturních jevů, které jsou interiorizovány a exteriorizovány, sdíleny členy dané společnosti a předávány v čase a prostoru (Soukup 2000, s. 16).

c) Redukcionistické pojetí kultury se snaží zredukovat široce chápaný pojem kultura pouze na „určitý výsek sociokulturní reality“ (Soukup 2000, s. 16). Toto pojetí se rozvíjí v kognitivní a symbolické antropologii, přičemž v protikladu ke globálnímu pojetí kultury se uplatňují sémiotické přístupy, které omezují pojem kultura na „systém znaků, symbolů a významů, sdílených členy určité společnosti“ (Soukup 2000, s. 16).

Přístupy k antropologickému zkoumání lidských kultur ve 20. století se lišily také z geografického hlediska. Zatímco britští antropologové se soustředili spíše na sociální úhel pohledu, vycházeli z přírodovědných východisek a zdůrazňovali pojem *společnost*, američtí antropologové se zaměřovali na širěji koncipovanou kulturní rovinu zkoumání a pracovali s pojmem *kultura*. Terminologickou odlišnost těchto příbuzných oborů se snažila sjednotit nová disciplína – *sociokulturní antropologie*. V minulosti antropologové a také etnologové zkoumali kultury na základě sekundárních zdrojů dat, později začal převládat terénní výzkum, který získával data prostřednictvím empirického zkoumání přímo v dané kultuře. Základem terénních výzkumů se stala metoda zúčastněného pozorování. Proměnil se také předmět zkoumání. Zatímco dříve se antropologové zabývali studiem domorodých, primitivních či exotických kultur, dnes je předmětem jejich zájmu také moderní společnost, což dokazuje příklad urbánní antropologie (Soukup 2000, s. 16–18). Také tradiční předmět antropologických studií se postupně změnil ve studium širokého spektra moderních subkultur, které můžeme nazvat „kmeny“ (Soukup 2000, s. 7). Subkulturou je tak chápán například kmen mediků, kmen anarchistů, kmen důchodců, můžeme tak chápat kmen učitelů apod. Zkoumáním subkultury a etnografií školy se u nás zabývá *Pražská skupina školní etnografie* (Kučera 1992).

Člověk je dnes antropologicky zkoumán nejen jako biologická bytost, ale především jako tvůrce a produkt kultury. Současná antropologie se snaží přehodnotit nejen tradiční

metody a přístupy výzkumu, ale také samotný předmět antropologického zkoumání a roli výzkumníka. Dochází k obrátům spojeným s tématy multikulturality, feminizmu a postmoderním myšlením, k hledání nových teoretických východisek. Jednotlivé antropologické přístupy se diferencují a směřují ke stále užší specializaci⁶ (Soukup 2000, s. 195). Antropologové chápou každou kulturu jako svébytnou a jedinečnou entitu, proto byla zformulována tzv. *doktrína kulturního relativismu*, která je založena na toleranci ke způsobu života jiných společností, respektu k existenci odlišných hodnot, norem a idejí a která předpokládá posuzování a hodnocení kulturních prvků v kontextu té kultury, která je vytvořila (Soukup 2000, s. 18).

Význam antropologických myšlenek je pro zkoumání interakce, komunikace a hodnocení nezpochybnitelný nejen proto, že naše současná společnost vychází z uznání plurality kultur, ale také proto, že „*jedním ze symptomů postmoderní doby je narůstající konfrontace se světem těch druhých*“ (Soukup 2000, s. 7) v různých interakčních situacích, pedagogické nevyjímaje. To dokazuje jeden z přístupů k vyučování, tzv. „antropologické“ pojetí, orientované na setkání mezi lidmi s důrazem na osobní vztah a přístup (Kalhous – Obst 2002).

Kapitolu, která se snažila pohlédnout na problematiku hodnot, hodnocení a jejich předávání z generace na generaci prostřednictvím socializace, zakončíme citací Slavíka (2004b, s. 10), která říká, že „*každá výchova začíná setkáním mezi lidmi*“. V následujícím textu se místem pro taková setkávání stane edukační prostředí, konkrétně výuka výtvarné výchovy, na kterou je primárně zaměřené naše zkoumání.

2.3 Sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický pohled na interakci a komunikaci

Pedagogické, psychologické i sociální vědy vycházely v průběhu dějin z různých koncepcí, tendencí a pojetí. Vnímaly dítě a přistupovaly k němu v závislosti na společenských požadavcích a kulturních zvyklostech. Obrat k dítěti, který nastal na

⁶ Jako příklad můžeme uvést antropologii archeologickou, paleologickou, lingvistickou, etnografickou, psychologickou, ekonomickou, vizuální, ekologickou, teoretickou, aplikovanou, feministickou, kritickou, antropologii práva, náboženství, umění atd. (Soukup 2000, s. 191–192).

počátku 20. století, vyústil pod vlivem psychologických poznatků a reformní pedagogiky do současného přístupu označovaného jako objevování dítěte (Helus 2004). *Obrat k dítěti* představuje pojetí na dítě orientované a osobnostně rozvíjející⁷. Na dítě nahlíží jako na osobnost, kterou je třeba respektovat a které je potřeba pomáhat v rozvoji a prosazování s důrazem na jeho rozvojové potenciality a aktivity, jimiž své možnosti realizuje (Helus 2004, s. 10). Pojetí výuky vycházející z paradigmat orientovaných na dítě jako bytost osobnostně se rozvíjející v interakčních situacích Helus (2004) nazývá *osobnostně-interakčně-kontextové*.

Psychologických výkladů osobnosti je velké množství, pro objasnění si postačíme se shrnutím, které podle Heluse (2004, s. 85) chápe osobnost jako psychologický celek, subjekt a to, čím se člověk liší od druhých.

Tato část teoretické práce se zabývá sociálně psychologickým pohledem na interakci a komunikaci, stručně pojednává o teorii interakčního původu osobnosti, teorii sociálního zrcadla a interaktivně-interiorizačním vývoji poznávání. Dále popisuje druhy komunikace a všímá si osobnostních syndromů. Pedagogicko-psychologická část je věnována problematice hodnocení jako formě pedagogické interakce a komunikace.

2.3.1 Sociální interakce a pedagogická komunikace

V předchozích kapitolách jsme již zmínili, že kontakt jedinců mezi sebou se realizuje v interakcích a komunikacích. Sociální interakci chápeme jako vzájemné reagování lidí na sebe navzájem, komunikaci jako vzájemné dorozumívání a sdělování obsahů (Helus, 2004, s. 127). V edukačním prostředí se setkáváme se specifickým druhem komunikace, a tím je komunikace pedagogická, kterou Nelešovská (2005, s. 26) definuje jako „*komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle*“ a chápe ji jako prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání. Pro Heluse (2004, s. 127), s jehož přístupem se ztotožňujeme, představuje pedagogická komunikace „*sdělování, přesněji vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky*“. Z toho pohledu jde o komunikaci interaktivní.

⁷ Obrat k dítěti je významný především v rámci primárního vzdělávání a výchovy.

Komunikace probíhá v jednotlivých *sekvencích*, což jsou řetězce nebo sled akcí a reakcí, které vedou k dohodě a spolupráci nebo ke sporu a destrukci. Určité sekvence mají typické opakující se znaky a probíhají podle ustálených *scénářů*, které mohou mít podobu sestupné nebo vzestupné komunikační spirály, případně tzv. komunikačního bludného kruhu (Helus 2004, s. 128).

Komunikaci a interakci mezi lidmi z psychologického hlediska se věnuje především Mareš a Křivohlavý (1995). Specifickou komunikací ve školním prostředí se zabývá Nelešovská (2002, 2003, 2005) či Gavora (1988, 2005), který pedagogickou komunikaci chápe jako prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání, protože cíl, učivo a metody vystupují v edukačním procesu ve slovní či mimoslovní podobě.

Zvláštní formu představuje pedagogická komunikace využívající technických zařízení, kterou u nás rozpracovali Tollingerová, Kněžů a Kulič (1966) a Kulič (1992). Propagace programovaného učení, které vycházelo ze Skinnerových zákonů a představovalo nový způsob myšlení, reagovalo na neustále se zvyšující požadavky společnosti na výuku a vzdělání.

Druhy komunikace

V odborné literatuře nalezneme různé druhy klasifikace komunikace. Mezi nejčastější patří následující třídění, která jsme převzali od Heluse (2004, s. 130–136):

a) Podle komunikačních prostředků

- komunikace verbální (slovní, řečová)
- komunikace neverbální (nonverbální, neřečová)

Verbální a neverbální komunikace může probíhat souběžně, a to buď ve shodě, či protikladně. Helus zmiňuje komunikační scénář zvaný *mechanismus dvojí vazby*, kterým se označuje nesoulad mezi verbální a neverbální komunikací. Taková situace nastává, když jeden projev popírá druhý.

b) Podle vyváženosti podílu účastníků

- komunikace symetrická
- komunikace nesymetrická

Přestože je symetrická komunikace bližší demokratickému interakčnímu stylu a asymetrická komunikace je charakteristická pro styl autoritářský, obecně lze říci, že komunikace mezi učitelem a žákem je převážně asymetrická u obou interakčních stylů. To samozřejmě vyplývá z role učitele ve vzdělávacím procesu. Přesto je žákův podíl v komunikaci důležitý z několika hledisek. Má pro učitele zpětnovazební význam, jelikož poskytuje informace o průběhu a výsledcích výuky, žákova komunikační spoluúčast pomáhá vyučovací proces zefektivnit a v neposlední řadě vede k rozvoji individuálních komunikačních schopností žáka a kultivaci jeho osobnosti.

c) Podle sladění zájmů mezi účastníky

- komunikace harmonická
- komunikace konfliktní

Harmonická komunikace je založena na souladu zájmů. Konfliktní komunikace je disharmonická, dochází při ní k nesouladu až rozepři.

d) Podle určujícího stylu

- komunikace soutěživá (kompetitivní)
- komunikace spolupracující (kooperativní)

U soutěživé komunikace jde stejně jako u konfliktní komunikace o přemožení partnera, ale s tím rozdílem, že v tomto případě probíhá komunikace na základě respektování předem stanovených pravidel. Teprve porušením pravidel se ze soutěživé komunikace může stát komunikace konfliktní.

e) Podle převažujícího obsahu

- komunikace emocionálně bezprostřední
- komunikace zprostředkovaná společným úkolem

Emocionálně bezprostřední komunikace je založena na vzájemných sympatiích, či antipatiích mezi jednotlivými účastníky. Zprostředkovaná komunikace je nadosobní, oproštěná od citů a emocí. Komunikace mezi učitelem a žáky je převážně komunikací zprostředkovanou společným úkolem, ačkoliv úplné vyloučení emocionality není vhodné ani žádoucí, zvláště v přístupech akcentujících roli učitele jako facilitátora učení. Učitel tedy musí přiměřeně vyvažovat jak úkolovost, tak emocionalitu.

Komunikace, která probíhá v rámci vyučovacího procesu, tedy ve třídě, je formou interpersonální komunikace, která má své zvláštnosti. Od jiných komunikačních situací se liší rolemi účastníků, cílem účastníků, obsahem komunikace, daným časem a prostorem (Gavora 2005, s. 25).

Negativní důsledky komunikace - osobnostní syndromy

Komunikace ovlivňuje nejen samotnou činnost, ale také její výsledky. Co je ale z psychologického hlediska důležité, je vliv komunikace na vývoj osobnosti a její jednání. Helus (2004, s. 136) upozorňuje zvláště na fakt, že určité dlouhodobě se opakující komunikační sekvence a již zmiňované scénáře mohou vést ke vzniku nežádoucích psychických dispozic s negativními důsledky. Ve školním prostředí se to týká především stresových situací při zkoušení a hodnocení žáků.

Mezi časté osobnostní syndromy patří syndrom naučené bezmocnosti a syndrom neúspěšného žáka. Podstatou *syndromu naučené bezmocnosti* je získaná zkušenost, že i přes vynaložené úsilí nelze změnit své zařazení (ohodnocení). *Syndrom neúspěšného žáka* vzniká na základě psychického komplexu z negativních předchozích zkušeností. Velký vliv na vznik tohoto syndromu má sociální okolí, které zdůrazňuje žákovy chyby a nedostatky. Jak uvádí Helus (2004, s. 137), v případě, že se tento psychický komplex v dítěti upevnil, stává se trvalou a změně odolávající vlastností.

Preferenční postoje učitelů

S hodnocením žáků učitelem souvisí otázky zaměřenosti vzdělávající osoby na osobu vzdělávanou. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 186) je tato zaměřenost, nazývaná preferenční postoje učitelů, definována jako:

Zvýrazněná či zesílená zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu (ve směru kladném nebo záporném), jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, jsou vystaveni specifickým formám působení apod., což má vliv na jejich školní činnosti a výkony, vztahy ke škole a učiteli, na sebehodnocení aj.

Podle způsobu zaměřenosti učitele na žáka a formy očekávání mluvíme o tzv. *Pygmalion–efektu* či *Golem–efektu*. *Pygmalion–efekt* označuje důsledky učitelova pozitivního očekávání a jednání, která se zakládají na úvaze, že žák je schopen zlepšit svůj prospěch a chování. Z této úvahy, vycházející z principu sebesplňující předpovědi, se odvíjí učitelovo chování k žákovi zaměřené na povzbuzování, podporu a pomoc (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 204). *Golem–efekt* představuje opačný pól, jde o označení učitelova negativního očekávání a jednání založeného na úvaze, že žák nemá šanci zlepšit svůj prospěch a chování a předpokládá se spíše jeho zhoršení. Stejně jako *Pygmalion–efekt*, také *Golem–efekt* vychází z principu sebesplňující předpovědi, což znamená, že učitel svým chováním a jednáním přímo podporuje svá očekávání. V tomto případě místo pomoci a podpory učitel žáka kritizuje, napomíná, podezírá apod. (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 79). Oba uvedené příklady preferenčních postojů směřují k tomu, že žák se pod vlivem učitelova chování a jednání začne chovat a jednat tak, jak učitel očekává.

Komunikace jako interakční výměna

Sociální komunikaci lze vymezit jako interakční výměnu. Komunikace není jen výměnou informací či jiných sdělení, ale jde o složitý komplexní jev, který se projevuje v kontextu sociální interakce. Komunikováním člověk navazuje verbálně či neverbálně kontakt s druhými, sděluje své myšlenky, názory či postoje.

Mezi základní komunikační prostředky patří také umění, které může zastávat významnou formativní funkci. Umění působí na rozvoj osobnosti, sděluje, apeluje a také manipuluje. V edukačním prostředí se interakčním komunikačním prostředkem stává dětský výtvarný projev v podobě artefaktu nebo výtvarné činnosti, produkt nebo proces.

2.3.2 Teorie interakčního původu osobnosti

Teorie interakčního původu osobnosti vychází z tzv. interiorizace interakcí, zvnitřňování vztahů, které se do osobnosti jedince transformují právě komunikací a stávají se její součástí (Helus 2004, s. 138). Základ koncepce interakčního původu osobnosti položila teorie sociálního zrcadla, kterou představíme v souvislosti se symbolickým

interakcionismem, interaktivně-interiorizačním pojetím vývoje poznávání a jejich aplikací v edukační praxi – zprostředkovaným učením.

Teorie sociálního zrcadla

Původ teorie tzv. *sociálního zrcadla* se datuje do počátku 20. století, kdy ji formuluje americký sociolog a sociální psycholog Charles Horton Cooley (Helus 2001, s. 47). Tato teorie je založena na zprostředkování informací o sobě samém a vytváření si pohledu na sebe samotného na základě informací a reakcí sociálního okolí. Jinak řečeno, vidím sám sebe podle zpětné vazby, kterou získávám od druhých.

Informace, které nám sociální zrcadlo zprostředkovává, přijímáme odlišným způsobem v jednotlivých etapách našeho života. Souhlas s názorem okolí, či jeho odmítnutí ovlivňuje sebevědomí jedince a jeho sebepojetí. Věkem získané životní zkušenosti nám dovolují veřejnému sdělení oponovat a nepovažovat ho vždy za pravdivé. Naproti tomu, jak uvádí Helus (2001, s. 47):

[...]malé dítě, kterému jeho rodiče svými reakcemi zrcadlí, jak je hezké či ošklivé, nadané či omezené, čistotné či věčně zamazané, odolné či zvýšeně náchylné onemocnět, šikovné či v důsledku své nešikovnosti stále ohrožené úrazy, zpravidla tento obraz sebe sama přejímá bez odporu za základ svého sebepojetí, poněvadž si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat.

Totéž platí pro školní prostředí, kdy autoritu rodičů nahrazuje autorita učitelů, popřípadě spolužáků.

Symbolický interakcionismus

O třicet let později George Herbert Mead rozvíjí myšlenku vlivu reakcí druhých lidí, týkajících se vzhledu, vlastností, výkonů a projevů jedince, na přístup „*k sobě samému obdobně tomu, jak k němu přistupují druzí*“ (Helus 20001, s. 47). Subjekt se tak stává sám sobě objektem. Tyto myšlenky vedou k závěru, že poznáváme a chápeme svět zprostředkovaně přes interpretaci druhých lidí, jelikož „*původně – jakožto osobnosti – existujeme v interakci a teprve druhotně, odvozeně, v sobě samých*“ (Helus 2001, s. 48). Z toho vyplývá, že druzí lidé nám skrze svou interpretaci zprostředkovávají nejen okolní

svět a události, ale také nás samé. Z Meadova *symbolického interakcionismu*, který kladl důraz na aktivní roli jedince v procesu socializace (Košar – Havlík 2007, s. 46), vychází teorie interakčního původu osobnosti, která zastává názor, že každý člověk se rodí do určitých sociálních útvarů a žije obklopen interakčními sítěmi.

Interaktivně-interiorizační vývoj poznávání

Vrůstáním sociální skutečnosti (interaktivity a komunikace) do osobnosti a její přeměnou v tzv. vyšší psychické funkce se zabýval ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij. Základem interaktivně-interiorizačního pojetí vývoje poznávání je důraz na vnější prostředí, především mezilidskou interakci a kulturu, které poskytují dítěti podporu a stimulují ho k učení (Helus 2004, s. 53). Učení má razit cestu vývoji. Prostřednictvím interakce dochází k interiorizačnímu zakotvení (zvnitřnění) vyšších psychických funkcí, tj. myšlení, paměti a vůle dospět k poznání. Tyto funkce jsou nositeli poznání a „*odpovídají podstatě člověka, která je výsledkem jeho socializace ve společensko-kulturním prostředí*“ (Helus 2004, s. 54).

Pro kognitivní a konstruktivistickou psychologii představuje poznávání aktivní proces, který probíhá v „*interakci poznávajícího jedince s poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílejícími společnou kulturu*“ (Helus 2004, s. 50). Význam interakce v poznávání se odráží také v klasické teorii ekvilibrace Jeana Piageta, která vychází z předpokladu, že jedinec se snaží uvést do rovnováhy své vnitřní poznání s požadavky okolí. Snaha o obnovení souladu se realizuje prostřednictvím procesu asimilace a akomodace (Helus 2004, s. 51).

2.3.3 Interakce v edukačním prostředí

Sociální povaha interakce zdůrazňuje role sociální percepce a společné činnosti. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 96) se pod heslem *interakce učitel – žák* uvádí, že interakční pojetí pedagogiky posuzuje výuku nejen podle výsledků, ale také podle postupů, kterými se k výsledkům dospělo. Výchovně vzdělávací výsledky žáka ovlivňuje také vztah mezi učitelem a žákem, zvláště učitelovy postoje, očekávání, nárok a žákův zájem, úsilí, schopnosti. Výsledky pedagogického působení

závisí také na vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu, které poskytuje zpětnou vazbou žákovi i učiteli. Orientace a důraz na interakci učitele a žáka jsou příznačné právě pro humanistickou, moderní a současnou pedagogiku.

V předchozích kapitolách jsme při vymezování základních pojmů zmínili, že interakce a komunikace spolu vzájemně souvisejí. Interakce – vzájemné ovlivňování – se realizuje prostřednictvím komunikace, díky které se vzájemně dorozumíváme, něco si sdělujeme či si navzájem vyměňujeme informace. Pro komunikaci je typická obousměrnost, i když ne vždy musí být stejně aktivní ze stran všech zúčastněných. Rozlišit interakci a komunikaci nám pomůže specifikace jednotlivých pojmů podle Gavory (2005, s. 10), který říká, že „*interakce (působení, vliv) je spíše sociálně-psychologická záležitost, zatímco komunikace je spíše činnost sociálně-informační, realizovaná prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků*“.

V edukačním prostředí dochází k neustálé interakci mezi učitelem a žáky. Pedagogická interakce je převážně přímá a záměrná (intencionální), protože záměrně formuje žáka a má za cíl změnit jeho chování k lepšímu. Jde o zvláštní druh socializace. Opakem přímé a záměrné interakce je interakce nepřímá, zprostředkovaná třetí osobou či komunikačními prostředky, a nezáměrná (non-intencionální), při které dochází k neuvědomovanému působení na jedince uvnitř society. Nelešovská (2005, s. 26) chápe pedagogickou komunikaci jako „*komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle*“.

Pro jednotlivé fáze vyučovací hodiny, ve kterých žáci reagují na činnost učitele a naopak, používá Gavora (2005, s. 45) označení *interakční epizody*. Vzájemné reagování, vliv a působení účastníků edukačního procesu – *interakce*, je vždy oboustranné. V každé vyučovací jednotce dochází k mnoha interakčním epizodám, jejichž doba trvání může být různá.

Interakční styly učitele

Přestože je způsob interakce ovlivňován mnoha vnitřními a vnějšími činiteli, existují určité prvky či vlastnosti interakce, které se opakují a pravidelně projevují. Gavora je nazývá *interakční styl*. Interakční styl charakterizuje a reprezentuje učitele, a tak žákům „*umožňuje předvídat učitelovu reakci a připravit se na ni*“ (Gavora 2005, s. 45). Obecně

známé jsou tyto interakční styly učitele, které se od sebe liší mírou důrazu na vyučujícího nebo vyučovaného a převažující dominancí v jejich vztahu:

- autoritativní,
- demokratický,
- liberální (benevolentní, uvolněný, styl laissez-faire).

Pro autoritativní styl je charakteristické dominantní postavení učitele, který výuku řídí, kontroluje, přikazuje a trestá žáky v podřízené roli. Demokratický typ, někdy nazývaný sociálně-integrativní, je založený na partnerství a spolupráci mezi učitelem a žákem. Učitel vystupuje v roli rádce, který pomáhá, chválí, povzbuzuje, podporuje a vede žáky k samostatnosti a zodpovědnosti. Liberální styl je typický volností a svobodou žáků při volbě učiva či učebních metod. Liberální učitel do výuky příliš nezasahuje, učební proces nekontroluje a s žáky nespolupracuje.

Jiný přístup popisuje Gavora (2005, s. 45–47), jehož typologie vychází z modelu vytvořeného Wubbelsem, Crétonem a Hoomayersem na konci 80. let minulého století. Tento model obsahuje osm charakteristik učitele, tzv. dimenzí: Organizátor, Pomáhající, Chápající, Vede k zodpovědnosti, Nejistý, Nespokojený, Kárající a Příkladný. Grafické znázornění jednotlivých dimenzí na osmi osách, kdy každá má pět poloh, potom přehledně ukazuje na vlastnosti, které učitel naplňuje, či nikoliv a umožňuje charakterizovat jeho interakční styl.

Interakční styl učitele nepochybně patří k parametrům ovlivňujícím výsledky žáka. Jaké vlastnosti by tedy učitel měl mít? Jak Gavora (2005, s. 49) uvádí, učitelé „*musí působit dvěma směry. Jestliže chtějí mít žáky s vynikajícími kognitivními výkony, musí být dominantní, zdůrazňovat přísnost a vlastní vedení. Chtějí-li působit také na afektivní stránku žáků, musí je motivovat k učení, vytvořit ve třídě dobrou atmosféru.*“

Scénické prvky chování učitele v interakci se žákem

V chování učitele při interakci se žákem (ale také s kolegy, nadřízeným, inspektorem, rodiči nebo veřejností) jsou přítomny určité scénické prvky. Podle Valenty (2010, s. 106) je učitelská profese:

[...] scénická v obecném slova smyslu již svou základní povahou - učitel předstupuje před jiné lidi a vesměs upravuje své chování, resp. jednání za tím účelem, aby bylo sledováno a aby následně ovlivňovalo chování a jednání „diváků“, resp. příjemců, a obracelo je též v ko-aktéry.

Valenta mluví o tzv. „scénování“ v případě, kdy učitel „využívá především onen typ scénování, kdy se scénuje či (sebe)stylizuje ve vztahu k žákům do jiných já“ (Valenta 2010, s. 107). Z pozice učitele jde o scénování nepřiznané, to znamená, že žák o něm neví, netuší a není předem informován. Opačným pólem je přiznaná scéničnost, nazývaná hra v roli, při které jsou adresáti srozuměni s tím, že jde o scénickou akci. V tomto případě se učitel stává hercem.

Specifické edukační situace někdy přímo vyžadují použití prvků scénování, zvláště když se jeho prostřednictvím usnadní proces poznávání, protože jak uvádí Valenta (2010, s. 108), „zvýrazněním (akcentováním) něčeho skutečného ve svém autentickém chování, či vytvořením nějaké fiktivní skutečnosti svým chováním učitel ovlivňuje psychologické klima ve třídě (pocity, myšlení a chování žáků)“.

Scénování ve specifických edukačních situacích výtvarné výchovy lze pozorovat v úvodních motivačních fázích vyučovací jednotky a také v závěrečných fázích při hodnotících činnostech. Zatímco při motivačních rituálech využívá scénických prvků převážně učitel, při hodnocení se prosazují scénické prvky také v jednání a chování žáků. Typickým příkladem je (sebe)stylizování se do role „netalentovaného“, nešikovného či neschopného žáka, a to jak směrem od žáka k učiteli, tak směrem od žáka ke spolužákům. Takovéto scénické chování, ať již přiznané, či nepřiznané, se snaží ospravedlnit případný (očekávaný) neúspěch.

2.3.4 Hodnocení jako prostředek interakce

O obecných otázkách evaluace, které je chápáno jako hodnocení školy, a školního hodnocení, které se vztahuje k výsledkům a procesům učení žáků, byly napsány články a vydány knihy jak před rokem 1989 (např. Tuček 1966; Velikanič 1973; Horák 1987), tak po něm (Cangelosi 1994; Solfronk 1996; Spilková 1996; Průcha 1996; Chráska 1996, 2002; Maňák 2003; Kolář – Šikulová 2005; Kolář - Vališová 2009). Protože hodnocení

tvoří nedílnou součástí edukačního procesu, pravidelně o něm pojednávají také kapitoly pedagogicky či didakticky zaměřených publikací (Šimoník 1996; Skalková 1999, 2007; Nelešovská – Spáčilová, 2001; Kalhous – Obst, 2002; Průcha, 1997).

Exkurzi do historie a současnosti hodnocení žáka na primárním stupni vzdělávání nabízí například Kalbáčová (1998). Vývoj názorů na školní hodnocení a častou existenci jejich protichůdných poloh dokládá na příkladu z 30. let 20. století, kdy se reformní pedagogové snažili do školství zavést objektivní školské měření prostřednictvím normalizovaných didaktických testů. Obhájcem tohoto způsobu hodnocení, které reagovalo na tradiční přístupy, byl Václav Příhoda. Naopak kritik a odpůrce kvantitativního testování a bodování Otokar Chlup považoval „klidné učitelovo posouzení za vhodnější pro duševní a tělesný vývoj dítěte“ (Kalbáčová 1998, s. 64). Problematiku hodnocení představuje Kalbáčová jako aktuální a citlivý problém, nad kterým je třeba přemýšlet, diskutovat a stále ho zdokonalovat s vědomím, že má jako stresový faktor významný vliv na život dítěte. Pociťování a prožívání školního hodnocení totiž intenzivně ovlivňuje žákovu psychiku (Solfronk 1996, s. 26).

Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy byla hlavním tématem 4. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) v Olomouci. Sborník konference (Chráška – Kalhous, 1996) obsahoval příspěvky, které pojednávaly o evaluaci a hodnocení z různých úhlů pohledu. Například postoje učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků zjišťovala výzkumným šetřením Novotná (1996). Chráška (1996) řešil otázky výpovědní hodnoty školní klasifikace na druhém stupni základní školy.

Současný kritický pohled nabízí Starý (2006), podle něhož je oblast hodnocení ve vzdělávání budoucích učitelů stále podceňována. Nepříliš uspokojivá situace na školách tak odpovídá faktu, že učitelům chybí odborná podpora, která se projevuje nedostatečnou úrovní realizovaného hodnocení s důsledky negativního dopadu na žáka. Mezi důvody, které vedou k neuspokojivému stavu hodnocení ve školách, Starý zařazuje zúžené chápání školního hodnocení jako pouhou klasifikaci, odlišnost individuálních hodnotících systémů učitelů, obtížnost klasifikačního systému reflektovat žákovu úsilí z hlediska jeho individuálních schopností, absenci objasnění, vysvětlení a korekce chybných postupů.

Krejčířová (2010) se ve své diplomové práci zabývala formami hodnocení na 1. stupni ZŠ s důrazem na formativní hodnocení. Empirický výzkum se věnoval využívání teorie hodnocení v praxi a byl založen na metodě rozhovorů s pedagogy a žáky prvních

tříd. Kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován na čtyřech školách v okolí Brna, z nichž dvě používaly klasifikaci a dvě slovní hodnocení. Krejčířová sledovala postoj dětí k hodnocení a jejich spokojenost s hodnocením a srovnávala je s názory učitelek.

Na hodnocení můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu. Například Spousta (2011, s. 68) definuje tři kritéria hodnocení, která vycházejí z filosofických kategorií pravdy, dobra a krásy:

1. racionální, rozumové poznání – hodnocení z pozice *noetiky* (kritérium pravdivosti)
2. volní popudy a impulzivita jejich původce – hodnocení z pozice *etiky* (kritérium dobra a společenské přínosnosti)
3. vnitřní duchovní hodnota – hodnocení z pozice *estetiky* (kritérium krásy)

Tato kritéria byla sice definována pro hodnocení vědeckých prací, ale jmenované hodnotící postupy lze vztáhnout také na jiné než vědecké objekty hodnocení.

Interakce jsou přítomné v průběhu celého vyučování a nacházejí se samozřejmě také ve fázích vyučovací hodiny zaměřených na hodnotící činnosti. Při hodnocení založeném na osobním kontaktu hodnotitele a hodnoceného dochází ke specifickým interakčním situacím, během nichž si účastníci prostřednictvím komunikace sdělují informace a vzájemně sdílejí určité hodnoty. Komunikace představuje výměnu informací, interakce výměnu akcí. V obou případech dochází ke změnám v poznání, chování či jednání všech účastníků.

Interakce mezi učitelem a žákem v závěrečných fázích vyučovací jednotky se soustřeďuje na uzavření, zopakování a zhodnocení realizovaného edukačního procesu. V této fázi výuky se interakčním prostředkem stává *hodnocení ve všech jeho podobách*. Naše pozornost se zaměřuje především na interakční prostředky umožňující interakci učitele a žáka/žáků při hodnocení. Interakční prostředky mohou být verbální nebo neverbální povahy. V kontextu hodnocení ve výtvarné výchově to je slovo (hodnotící soud) a obraz (umělecké dílo, výtvarný produkt, nebo představa v mysli). Mezi interakční prostředky dále zařazujeme: formy hodnocení, funkční slovník učitele, pedagogickou komunikaci a přístup učitelů k hodnocení.

Tyto interakční prostředky budou nadále sledovány v realizovaném výzkumu. Formy hodnocení zahrnují způsoby, které učitel volí pro realizaci hodnocení. Funkční slovník učitele se týká používání odborných pojmů a terminologie související s uměním

a výtvarnou výchovou. Pedagogickou komunikaci budeme sledovat z hlediska obsahu a formy. Přístup učitelů k hodnocení budou reprezentovat jejich názory na zkoumanou problematiku.

2.4 Reflexe teoretických východisek v kontextu výtvarné výchovy

„Vážná, odůvodněná a poučená kritika není snadná, vyžaduje rozhled, zkušenosti i vzdělání.“ (Zhoř 1963, s. 110)

Současné pojetí výuky výtvarné výchovy ve všeobecném vzdělávání klade důraz na její poznávací rozměr a zaměřuje se nejen na tvořivou (umělecko-estetickou) činnost, ale také na činnost reflexivně znalostní (poznávání vycházející z osvojení si příslušného pojmového aparátu) a sociální (interakce a komunikace). Výtvarná výchova zprostředkovává poznávání světa z jiných perspektiv a rozvíjí sebepoznávání žáků pomocí uměleckých aktivit. Poznávání se uskutečňuje prostřednictvím expresivity založené na smyslové zkušenosti a také prostřednictvím pojmů. K těmto dvěma způsobům poznávání se odkazují již tradiční Aristotelovy pojmy *aisthéta* a *noéta*. Cílem vyučování není jen rozvoj estetického cítění, ale také rozvoj žákova poznávání a dosahování klíčových kompetencí formulovaných v *Rámcovém vzdělávacím programu* (2005) (dále RVP). Předmětem zájmu odborníků i výtvarných pedagogů se tak stává aktuální otázka, jak spojit tvůrčí expresivní aktivity žáka s poznáváním založeným na pojmech. Následující text představí výběrový přehled teorií a názorů na komunikaci, interakci a hodnocení ve výtvarné výchově. Dizertační práce není historicky zaměřena, proto v této souvislosti zmíníme jen několik poznámek týkajících se názorů na hodnocení ve výtvarné výchově a představíme vybrané autory zabývající se námi zkoumaným problémem.

2.4.1 Přehled vybraných teorií a výzkumů ve vztahu ke komunikaci, interakci a hodnocení ve výtvarné výchově

V roce 1990 hostil nizozemský Bosschenhoofd mezinárodní konferenci InSea⁸, z níž vzešla monotematická publikace věnovaná evaluaci a hodnocení ve výtvarném vzdělávání, kterou editovali Boughton, Eisner a Ligtoet (1996). Cílem setkání a diskusí odborníků a pedagogů nebylo poskytnout jednoznačný návod, jak realizovat hodnocení v edukační praxi, ale ukázat na širí možných pohledů a přístupů, které hodnotící činnosti nabízejí. Účastníci konference se snažili navodit otázky aktuální teorie i praxe, na které je třeba hledat odpovědi. V předmluvě editoři upozorňují na odlišné používání a chápání pojmů *evaluation* a *assessment*, které se liší v pojetí evropské a americké pedagogiky. Neexistence vzdělávacího „esperanta“ (Boughton – Eisner – Ligtoet 1996, s. xiiii) způsobuje problémy a obtíže v komunikaci, na druhou stranu standardizovaný jazyk může být pro výtvarný obor jistým nebezpečím, protože „*standardizovaný jazyk vede ke standardizované vzdělávací praxi, a standardizovaná vzdělávací praxe, jako standardizované umění, je podle našeho názoru nežádoucí*“⁹ (Boughton – Eisner – Ligtoet 1996, s. xiiii).

Problematika hodnocení ve výtvarné výchově je ve Spojených státech amerických tématem mnoha odborných publikací již od 80. let minulého století, přestože tam výtvarná výchova nepatří k povinným předmětům ve všech státech federace (Valešová 2007, 2009, 2010). Přístup k evaluaci a hodnocení v té době vycházel z modelu výtvarného vzdělávání založeného na odborných disciplínách vztahujících se k umění, tzv. *Discipline Based Art Education* (DBAE)¹⁰.

Designování hodnocení ve výtvarné výchově se věnovala například Armstrongová (Armstrong, 1994), která chápala hodnocení jako jeden z prvků edukační triády *planning – instructing – assessing*. Z plánování učiva vychází instrukce/ úkol, jehož realizací dochází k žákovu učení. Výsledky žákovu učení jsou hodnoceny na základě řešení úkolu a vazby ke kurikulu. Hodnotící strategie se orientují na žákovy znalosti a dovednosti získané

⁸ *Internacional Society for Education through Art* – Mezinárodní společnost pro výchovu uměním.

⁹ Z angličtiny přeloženo autorkou.

¹⁰ Podle teorie DBAE je výtvarná výchova (*Visual Arts*) tvořena čtyřmi rovnocennými disciplínami, kterými jsou: umělecký kriticismus (*art criticism*), historie umění (*art history*), umělecká estetika (*art aesthetics*) a výtvarná tvorba (*art studio, art-making, art production*) (Dobbs 1998).

prostřednictvím aktivit zaměřených na vizuální analýzu, výtvarnou tvorbu, povědomí o uměnovědném a kulturním kontextu, kritickou interpretaci a evaluaci. Význam hodnocení vidí Armstrongová ve zpětné vazbě, která pomáhá restartovat cyklus¹¹ vzájemně propojující kurikulum (učivo), instrukce (úkol) a hodnocení.

Hodnocení toho, co se student ve výtvarné výchově naučil, není jednoduché, vysvětluje Boughton (2004) na příkladu posunu od tradičního chápání výtvarné výchovy k současným vizuálně-kulturním tendencím. Kurikulum založené na nabývání faktů, schopností používat vyjadřovací prostředky a vědomosti o formě neodpovídá dnešnímu požadavku na komplexnost soudů, určujících hodnotu vztahu mezi „lákavou“ formou¹² a jejím obsahem (Boughton 2004, s. 266). V USA to bylo právě hnutí DBAE, které po více než dvacet let obhajovalo názor, že výtvarné učivo, vycházející z oboru výtvarného umění, historie, kritiky a estetiky, lze strukturovat a hodnotit stejně jako každý jiný školní předmět. Obsah plošného standardizovaného hodnocení žáků¹³ vycházel z národních a státních standardů¹⁴ (CNAEA 1994). Písemné testy, tzv. *paper-and-pencil tests*, které pracovaly se standardními kritérii definovanými v legislativních dokumentech, se podle Boughtona (2004, s. 266) redukovaly na pouhé triviální zlomky informací odkazujících k výtvarnému umění, což ve výsledku způsobilo, že přinášely velmi málo údajů o způsobech, jakým žáci vnímají svůj vizuální svět. Na složitost hodnocení poukazuje Boughton (2004, s. 266) příkladem státu Illinois, který sice zahrnul výtvarnou výchovu do seznamu standardizovaného testování, ale slovo *creativity* se ve státních vzdělávacích cílech neobjevuje právě z důvodu jeho obtížné měřitelnosti. Pro obhájce výtvarné výchovy, která patří mezi hlavní vyučovací předměty¹⁵ pouze v některých státech americké federace, je to sisyfovské dilema. Na jedné straně je zahrnutí *visual art* do seznamu státních testů žádoucí, protože to potvrzuje jeho význam mezi ostatními předměty školního kurikula. Na druhé straně je ale otázkou, co vlastně standardizované testy¹⁶ hodnotí (Valešová 2008). Státní testy v podobě, v jaké jsou realizovány, totiž nejsou vhodné a ani schopné přiměřeně

¹¹ Angl. *curriculum – instruction – assessment cycle*.

¹² Angl. *seductive art form*.

¹³ V době publikování Boughtonova (2004) textu standardizované testování žáků z výtvarné výchovy používalo pouze sedm z padesáti amerických států.

¹⁴ Angl. *National Art Standards* a *State Art Standards*.

¹⁵ Angl. *core subjects*.

¹⁶ Příklad standardizovaného testu z výtvarné výchovy určeného pro 4. ročníky elementárních škol je uveden v příloze.

zhodnotit komplexní umělecké chování či posoudit schopnost žáka přisuzovat umění hodnotu. Boughton (1994, 2004), pro nějž je hodnocení ve výtvarné výchově jedním z hlavních témat bádání, je přesvědčený, že účinnějším nástrojem hodnocení žákova učení je portfolio a v podmínkách výtvarné výchovy především elektronické portfolio.

Podrobný přehled zahraniční literatury a výzkumů, týkající se tématu dialogu ve vyučování výtvarné výchovy, představila v mimořádném čísle časopisu *Výtvarná výchova* Zanderová (2004) a uvedla je do vztahu se sociokognitivními, sociokulturními a sociolingvistickými názory na dialog ve školní třídě, chápané jako *společenství diskurzu*. S odkazem na Jonese, který se v 60. letech 20. století pokusil vytvořit systém klasifikace pro hodnotící dialog mezi učitelem a žákem, přičemž ve svých výzkumech zjistil, že učitelé s menšími znalostmi z oblasti umění vykazovali více komentářů než učitelé s většími znalostmi, se Zanderová (2004, s. 5) domnívá, že důvodem může být obava méně vzdělaných učitelů z nedostatečných znalostí a jejich potřeba více vysvětlovat.

Skutečnost, že hodnocení patří k nesnadným pedagogickým činnostem, prokázaly u nás například výzkumy realizované mezi učiteli na druhém stupni základních škol¹⁷ a dokazují také zahraniční výzkumy, různé dílčí ankety a výzkumné sondy (Slavík 1999a, s. 13). Přestože se otázkám hodnocení věnuje dostatek autorů, bylo vydáno několik významných publikací a čas od času se objevují diskuse na toto téma na stránkách odborných časopisů, signály z praxe ukazují, že problémy učitelů s hodnocením stále přetrvávají. Hodnocení v uměleckých oborech je považováno za jeden z nejobtížnějších úkolů souvisejících s edukační činností učitele. Hodnocení ve výtvarné výchově má své zvláštnosti, které odrážejí její specifickou mezi ostatními vyučovacími předměty. Výtvarná výchova patří mezi tzv. „výchovy“, je předmětem expresivního charakteru a rozvíjí poznání jinými prostředky s důrazem na individuální, subjektivní zážitek. Je tedy zřejmé, že hodnocení výsledků výtvarného vzdělávání vyžaduje odlišný přístup. Všeobecně vzdělávací předmět výtvarná výchova, který v českém vzdělávacím systému patří mezi předměty povinné v rámci základního vzdělávání, představuje specifickou vzdělávací oblast úzce spojenou s oblastí uměleckou, tvůrčí, kulturní, komunikativní, vizuální a sociální (Fulková 2008, s. 10). Takzvané „výchovy“ vyžadují specifické podmínky výuky, jejich výuka se liší od výuky ostatních předmětů, odlišnosti najdeme také

¹⁷Bendl (1997) zjistil, že učitelé druhého stupně základních škol zařazují hodnocení žáků mezi pět nejobtížnějších složek pedagogické činnosti.

v přístupu učitelů k hodnocení a jejich chápání významu zpětné vazby pro žákovu učení. Považujeme za důležité upozornit na skutečnost, že v kontextu naší práce nechápeme hodnocení pouze jako specifickou diagnostickou činnost směřující ke klasifikaci, ale jako činnost, která je logickým završením edukačního procesu s významným vlivem na žákovu učení a učitelovo plánování výuky. Otázky spojené s klasifikací ve výtvarné výchově nelze v kontextu hodnocení ignorovat, a i když problematika hodnocení klasifikací není hlavním tématem práce, zmíníme heslovitě alespoň pár poznámek.

V českém školství převažovala a doposud převažuje klasifikace vycházející z historické tradice českého vzdělávacího systému, přestože hodnocení formou známkování doprovází mnoho výhrad ze stran odborníků i veřejnosti. Výtvarná výchova patří mezi předměty, u nichž je používání obvyklé pětistupňové klasifikační stupnice problematické, mnohdy sporné a citlivé téma¹⁸. Zatímco ve většině předmětů při hodnocení převažuje důraz na kognitivní, poznávací složku, výtvarná výchova je už ze své podstaty předmětem orientovaným na emoce, prožitky a jejich expresi prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků. Na školách tak převládá ustálená praxe používání klasifikace omezené na dvojstupňovou nebo trojstupňovou klasifikační škálu, která tvoří paralelu pětistupňové škále využívané u ostatních vzdělávacích předmětů. V souvislosti s hodnocením se čas od času objevují také diskuze o vhodnosti klasifikace výchovně zaměřených předmětů (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, dramatická výchova), přičemž sami aktéři diskusí přiznávají, že náhrada klasifikace slovním hodnocením není jednoznačným řešením. Problematika klasifikace versus slovní hodnocení není v centru našeho zájmu, to, co nás primárně zajímá, jsou konkrétní interakční činnosti zaměřené na hodnocení, které učitelé ve výuce realizují bez ohledu na jejich názor a přesvědčení o vhodnosti kteréhokoliv ze zmíněných evaluačních přístupů.

Tématu komunikace, interpretace a vzájemného porozumění bylo v roce 2004 věnováno již zmíněné mimořádné číslo časopisu *Výtvarná výchova* s názvem *Myšlení, tvorba, komunikace*. Slavík (2004, první strana obálky) hned v úvodu připomíná, že „dorozumět se o viděném je výzva k dialogu, který zakládá existenci výtvarné výchovy“, jelikož „je založena na setkávání v prostoru tvorby, které by bez vzájemného dorozumění učitele a žáků pozbylo jakékoliv ceny“ (Slavík 2004, první strana obálky).

¹⁸ Tuto skutečnost zmiňuje například Skalková (2007, s. 214): „Známky v některých předmětech mají jinou váhu (matematika, mateřský jazyk) než skupina předmětů, jako je tělesná výchova, hudební výchova, kreslení.“

Hodnocení žákovských výtvarných prací je úzce svázáno s problematikou plánování, přípravou a realizací výtvarných úkolů. Učitelé často nevědí, co se skrývá za pojmy *cíl – úkol – námět – technika*. Neumí definovat, co je učivem výtvarné výchovy, které jim splývá do souboru osvědčených technik, materiálů a námětů, jak dokazují nejen jejich názory, ale také zkušenosti z terénních výzkumů (Valešová 2010). Výsledky empirického šetření, kterým se dlouhodobě zabývá Hazuková (1998, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d), potvrdily nedostatečnou kompetentnost učitelů ve fázích přípravy na vyučování. Například analýza zápisů v třídních knihách podle Hazukové (1998, s. 133) ukázala:

[...] těžiště výtvarné výchovy je v uváděných činnostech, námětech a technikách. Dokládají učitelovo nepochopení smyslu výtvarné výchovy, zaměňování cílů a úkolů za prostředky jejich realizace (včetně námětů a technik). Jejich souvislosti s cílovými výstupy výtvarné výchovy jsou málo zřetelné, obtížně prokazatelné či zdůvodnitelné.

V praxi výtvarné výchovy bohužel stále učitelé nabízejí výtvarné činnosti bez jasného vzdělávacího cíle a možnosti rozvažovat a řešit nabídnutý problém. Přitom konkrétní formulace výtvarného úkolu nabízí jasná kritéria pro následné hodnocení výchovně vzdělávacích „zisků“¹⁹, které představují pro žáky to, co „*důležitého pro život při řešení úkolu získali*“ (Hazuková 1998, s. 134). Jen tak může mít hodnocení (ve všech svých formách včetně klasifikace) větší formativní účinnost než v případě, kdy je pouhým „*konstatováním kvality vytvořeného výtvarného produktu*“ (Hazuková 1998, s. 134).

Kompetence a profesionalita učitele se projevuje jeho schopností a dovednostmi transformovat „nápad“ do konkrétního výtvarného úkolu a zařadit ho do kontextu edukačního procesu. S plánováním výtvarných činností souvisí *didaktická analýza výtvarného úkolu*, která představuje systematické rozvažování učitele nad jeho smyslem a předpoklady jeho úspěšné realizace žáky. Součástí didaktické analýzy je zařazení výtvarného úkolu do kontextu výukového i oborového (Hazuková 1998, s. 137). Problematice didaktické analýzy výtvarného úkolu z pohledu artefietického pojetí výuky se věnuje Lukavský (2010), Lukavský – Slavík (2010) a Podlipský (2006). V četných

¹⁹ Jako příklad „zisků“ Hazuková (1998, s. 134) uvádí „*pochopení strategie činnosti spolužáka, zvláštností jeho výtvoru, rozvinutí schopnosti rozpoznání kvality, vyrovnání se s neúspěchem, schopnost poučit se z chyby, využití v hodnocení znalosti z jiných vyučovacích předmětů*“.

statích a výzkumech se zaměřují nejen na konceptovou analýzu výuky a její reflexi, ale také na přípravu výuky, kterou Lukavský nazývá *aranžmá*.

Výzkumná sonda, kterou v rámci diplomové práce realizovala Langmaierová (2011), sledovala a analyzovala průběh hodnotících aktivit ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Prostřednictvím pozorování a rozhovoru tří učitelů (obojí zaznamenané videozáznamem) se ukázalo, že postoj učitelů k hodnocení ovlivňují kategorie jako věk, temperamentové vlastnosti, délka praxe, vzdělání a aprobace. Sonda mimo jiné ukázala, že většina učitelů považuje za základ hodnocení výtvarný produkt, při hodnocení ale berou v úvahu také cestu a způsob, jakým žák dosáhnul cíle. Zatímco u mladších učitelů byla zjištěna tendence nekompromisně prosazovat své pojetí, starší učitelé s delší praxí, kteří využívají svých zkušeností a získané pedagogické intuice, se drží osvědčených postupů. Provedená výzkumná sonda odhalila vzájemné odlišnosti a zároveň propojení normativně estetického a expresivně kreativního pojetí výtvarné výchovy.

2.4.2 Hodnocení z hlediska jeho funkce, typů, formy a metod

Hodnocení lze chápat jako *interpretaci*, jako *informaci* a jako *komunikaci*. Jelikož v edukačním prostředí jde především o vzdělávání žáků, musí učitel uvažovat nad všemi třemi jmenovanými oblastmi hodnocení, musí je v rámci vyučovacího procesu promyslet a zvládnout. Musí uvažovat nejen o tom, co, proč a jak z žakovských výtvarných aktivit má vůbec smysl interpretovat, ale také musí vědět, co a jakým způsobem přispěje či povede k učení, rozvoji a výchově žáka. Ne všechno to, co sám učitel interpretuje (či je schopen interpretovat), má vědět také žák. Kvalita a kvantita předávané informace bude záviset jednat na osobnosti učitele, jednak na věku žáka.

Z historického pohledu se role učitele a žáka při hodnotících činnostech proměňovala v souladu s dobovými vzdělávacími koncepcemi. Pro dřívější vzdělávací koncepce byl charakteristický učitel jako autorita, o jehož kompetenci hodnotit žáky se nepochybovalo. Dnešní přístupy naopak zdůrazňují roli žáka v edukačním procesu a předpokládají aktivní zapojení žáků do všech fází výuky, tedy i do hodnotících procesů. S touto proměnou rolí souvisí změna chápání hodnocení, a to nejen jako informačního nástroje o kvalitě a průběhu vzdělávání, ale také jako užitečného pomocníka žáka edukačním procesem. Jak vysvětluje Slavík (1999a, s. 9), školní hodnocení není pouze prostředkem výuky, ale také

jejím cílem. Pro naši školu je typické tzv. *subjektivní hodnocení*,²⁰ které předpokládá profesní kompetenci učitele zodpovědně nejen posoudit a zhodnotit kvalitu žákova výkonu (Slavík 1999a, s. 9). K učitelské hodnotící kompetenci patří nejen dovednost hodnotit žáky, ale také schopnost naučit žáky hodnotit s porozuměním, a k tomu učitelé podle Slavíka (1999a, s. 9) „*potřebují, aby sami hodnocení co nejlépe zvládali a rozuměli mu*“. Profesionální kompetence učitele obsahuje dimenzi obecnou, psychosociální a kvalitativní. Pod každou z těchto dimenzí můžeme zařadit soubor klíčových slov, které mohou být vhodnou pomocí při uvědomování si a (sebe) hodnocení rozhodovacích a zasahovacích činností učitele (Dvořáková – Hazuková 2002, s. 26).

Funkce a typy hodnocení

Důležitost hodnocení v edukačním procesu se odvíjí od jeho funkce. Hodnocení informuje a ovlivňuje klima třídy a školy. Informativní funkce hodnocení, která vychází komunikace mezi učitelem a žákem či jinými účastníky, znamená poskytnutí informace o úspěších výuky a jejich výsledcích, je „*zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů*“ (Slavík 1999a, s. 15). Kromě informování a vlivu na klima školy a třídy zastává hodnocení tyto další funkce:

- a) orientační,
- b) didaktickou,
- c) oficiální.

Z hlediska vztahu hodnocení k psychologickým dimenzím citu, rozumu a vůle rozlišuje Slavík (1999a, s. 16–20) u hodnocení funkce:

- a) *Motivační* – hodnocení souvisí s emocionálním prožitkem, rozlišuje to, co přijímáme, co se nám líbí, co je nám příjemné, to, co je nám lhostejné a to, co odmítáme, co se nám nelíbí, není nám příjemné, s čím nesouhlasíme. Motivační funkce hodnocení představuje emocionální stránku. Rozlišování důležitého od lhostejného a dobrého od špatného představuje dovednost, kterou není snadné se naučit (Slavík 1999a, s. 22).
- b) *Poznávací* – prostřednictvím hodnocení je hledán význam, smysl a důležitost. Poznávací funkce představuje intelektuální stránku.

²⁰ Subjektivní hodnocení tvoří protiváhu tzv. standardizovaného školního hodnocení založeného na využívání testů (Slavík, 1999a). Standardizované školní hodnocení se využívá např. v americkém školství.

c) *Konativní* – reakcí na hodnocení je aktivita, vedoucí ke změnám. Konativní funkce představuje stránku volní.

Specifikem školního hodnocení je, že se vyskytuje ve specifickém institucionálním prostředí, týká se edukačního procesu a v jeho rámci žáků a učitelů. Školní hodnocení probíhá na různých úrovních a je realizováno různými činiteli. Hodnotit mohou ředitelé, učitelé a žáci jeden druhého nebo sami sebe. Slavík (1999a, s. 23) za školní hodnocení považuje „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Průcha považuje za přesnější pojem *edukativní hodnocení*, přičemž termín edukace v sobě zahrnuje výchovu i vzdělávání (Slavík 1999a, s. 24). V souvislosti s hodnocením se můžeme setkat také s termínem *pedagogické hodnocení*, které Slavík (1999a, s. 24) je definuje jako „*systematickou, tj. připravenou, cílevědomě organizovanou činností doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení*“. Pedagogické hodnocení provádí především učitel, který je vnitřním a profesionálním hodnotitelem (Slavík používá také pojem *posuzovatel*). Dalším hodnocením je *hodnocení žákovské/studentké*, při kterém hodnotí žáci/studenti sami sebe navzájem nebo učitele. Hodnocení učitele probíhá zjevně nebo skrytě a patří k jednomu ze vzdělávacích cílů (Slavík 1999a, s. 26).

Pojetí školního hodnocení se liší v závislosti na vzdělávací koncepci:

a) *Transmisivní koncepce* – klade důraz na transmissi (předávání) poznatků a dovedností. Škola předává žákům podstatné (esenciální) znalosti, dovednosti a postoje, které jsou považovány za nezbytné pro jejich existenci. Zajišťuje enkulturaci, předává hodnoty. *Zprostředkovatelem* uznávaných hodnot je učitel, jeho úkolem je výklad učiva a korekce chyb. Úkolem žáka je osvojování učiva. Etapy výuky jsou ukončeny hodnocením, které by mělo být objektivním porovnáváním kvality výkonů žáků vzhledem ke standardům či normám.

b) *Interpretativní koncepce* – vyzdvihuje poznatky z osobní zkušenosti žáka, které interpretuje, respektuje potřeby žáka, podporuje jeho zájem a klade důraz na výrazovou tvorbu, rozvoj tvořivosti a fantazie. Učitel je *podněcovatelem dialogu*, podpouje konfrontaci žákovských zkušeností a je oporou při jejich interpretacích. Úkolem žáka je odhalování rozporů a podobností mezi rozdílnými zkušenostmi. Hodnocení provází celý vzdělávací proces, je prostředek porovnávání a vyzdvihování poznatků, snaží se být motivací a vést k novému poznání.

c) *Autonomní koncepce* – důraz na sebevzdělávání a sebereflexi žáka na cestě k poznání. Učitel je *organizátorem* žákovy vlastní zkušenosti s učením, pomáhá mu pochopit a ovládnout poznávací procesy. Žák je veden k samostatnému posuzování a rozhodování, jeho úkolem je zvládnout techniku získávání poznatků. Hodnocení učitele postupně přechází na žáka, poskytuje zpětnou vazbu a poznatky o procesu učení. Vede ke kritičnosti a sebekritičnosti, podporuje sebedůvěru, podněcuje samostatnost, rozvíjí *high-order-thinking* (myšlení vyšší úrovně), tzn. reflexi vlastního chování.

Slavík (1999a, s. 29) zdůrazňuje, že každá z uvedených koncepcí má své přednosti i slabiny. Navíc v praxi dochází k prolínání prvků jednotlivých koncepcí.

Terminologie týkající se školního hodnocení není zcela ustálená, u některých pojmů dochází k překrývání či zaměňování významu (Slavík 1999, s. 33), proto se nyní zaměříme na typy, formy a způsoby hodnocení, se kterými se v edukační praxi můžeme nejčastěji setkat. V souvislosti s hodnocením je třeba rozlišovat mezi *evaluací*²¹, která se zaměřuje na zhodnocení kvality celého vzdělávacího systému, vzdělávacího programu nebo pojetí výuky, a *školním hodnocením*²², které se týká procesů měření výkonu uvnitř výuky. Hodnocení může být *bezděčné* nebo *záměrné*. Dalším typem je hodnocení *holistické* a *analytické*. Holistické (povšechné) hodnocení se zakládá na celkovém dojmu, analytické si všímá dílčích prvků. Hodnocení může být *sumativní* (souhrnné) nebo *formativní* (korekcemi působí na učení žáka, je zpětnovazebné). Formativní hodnocení je považováno za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj, který je založený na interaktivní výměně zkušeností vedoucí ke zlepšení a sebepoznávání. Zatímco sumativní hodnocení vede ke skrývání nedostatků a zdůrazňuje přednosti, formativní hodnocení pracuje s nedostatky a snaží se je odstranit. *Normativní* hodnocení porovnává výsledků žáků navzájem, nebo je poměruje s normou, *kriteriální* hodnocení sleduje splnění či nesplnění úkolu bez porovnávání. Nejtypičtějším školním hodnocením u nás je numerické hodnocení, tzv. známkování, klasifikace, nebo slovní hodnocení. Pokud má takové hodnocení formu hodnotící zprávy, stává se hodnocením *formalizovaným* (Slavík 1999a, s. 35), které poskytuje informaci.

²¹ Angl. *evaluation*.

²² Angl. *assessment*.

2.4.3 Kritéria estetického hodnocení

Hodnocení sestává z následujících dílčích aktivit: porovnávání, rozlišování, výběr, uspořádání, zlepšování, náprava (Slavík 1999, s. 15), a je založeno na volbě a uplatnění kritérií, což je „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“ (Slavík 1999, s. 41). Volba nejvhodnějšího kritéria pro dané hodnocení odlišuje laika od experta (odborníka), navíc umožňuje podle Slavíka (1999 s. 45) „*lépe zacílit své jednání a může i lépe předvídat jeho důsledky. Vhodná volba posuzovacího kritéria je důležitým příznakem odbornosti*“.

Kritérium je tedy soubor, jehož vrstvy tvoří pojmy *vlastnost, hodnota a přijatelnost* (Slavík 2006b, s. 2). Ne všechny vlastnosti přisuzované hodnocenému předmětu či jevu jsou nezávislé na hodnotiteli, z toho důvodu lze kritéria rozlišit na *objektivní* a *subjektivní*²³. Své místo v pedagogické praxi mají jak objektivní, tak subjektivní kritéria. S odkazem na artefietickou praxi Slavík (2006b, s. 3) chápe objektivní kritéria jako významná pro rozvíjení citlivosti vnímání prvků vizuálně obrazného vyjádření (barvy, tvary, kompoziční řešení atd.), subjektivní kritéria jako důležitá pro porovnávání a diskusi o individuálních estetických soudech.

V současné době se v souvislosti s odborností pedagogů mluví o jejich profesních kompetencích²⁴. Slavík (1999, s. 46) definuje kompetence jako „*společenskou i osobní hodnotou, o niž má škola usilovat. Ve svém souhrnu tedy seznam kompetencí a kritérií pro jejich posuzování vypovídá o tom, o co ve škole jde, jaké jsou její cíle, jaká je koncepce výuky.*“ V praxi mají kritéria blízko jak ke klíčovým kompetencím, tak k výstupům, uváděným v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP). Na příkladu jednoho z výstupů pro výtvarnou výchovu na prvním stupni – *žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty)* – Slavík (2006b, s. 3) zdůrazňuje, že žáci „*mají (hodnotící kritéria – pozn. aut.) nejenom umět pojmenovat, ale*

²³ Objektivní kritéria „*označují ty vlastnosti, které můžeme na objektu přímo ukázat a smyslově zaznamenat (barva, velikost, váha, délka atd.), ale samy o sobě nejsou kladné nebo záporné*“ a subjektivní kritéria „*označují ty vlastnosti objektu, ve kterých je zahrnutý i postoj hodnotícího člověka a nelze je proto posuzovat bez zvláštního ohledu k němu*“ (Slavík 2006b, s. 3).

²⁴ Otázkám spojených s profesními kompetencemi učitelů a didaktickou znalostí obsahu (angl. pedagogical content knowledge) jako klíčovou kategorií učitelského vzdělávání pojednává Janík (2005).

především je mají rozpoznávat v tvůrčí praxi a používat je k lepšímu porozumění toho, čím se zabývají“. Míra schopnosti žáka aktivně používat hodnotící kritéria se stává základem pro posouzení jeho výkonu na škále začátečník – pokročilý s ohledem na podmínky a cíle výuky, protože „*hodnocení jakékoliv činnosti těsně souvisí jednak s úspěšností této činnosti, ale především s porozuměním k ní*“ (Slavík, 2006b, s. 4).

Pokud Slavíkův (2006b, s. 4) výrok – „*jestliže tedy žák sám umí svou činnost hodnotit za pomoci přiléhavých kritérií, je pravděpodobné, že ji do příslušné míry umí i vykonávat a hlavně – sám jí rozumí*“ – použijeme v kontextu hodnotících kompetencí učitele, můžeme se domnívat, že pokud učitel sám nerozumí principům hodnocení ve výtvarné výchově, neumí hodnotit svou vlastní činnost ani činnost svých žáků za pomoci přiléhavých kritérií, popřípadě ji vůbec nehodnotí.

2.4.4 Sociokognitivní konflikt jako setkání prekonceptů

Kritéria hodnocení jsou pojmy, které odkazují ke komunikaci. Je nutné si uvědomit, že v případě výtvarné výchovy jako expresivního oboru, se komunikace nevztahuje pouze k verbálnímu projevu, ale také ke vnímání a tvorbě. Slovní popis totiž není, a ani nemůže být, ekvivalentem výtvarného vyjádření. Komunikace nad výtvarnou tvorbou učí žáky různým pohledům, rozvíjí poznání vztahů mezi slovem a obrazem, učí toleranci k názorům druhých, protože komunikace založená na *sociokognitivních konfliktech* rozvíjí pozornost a citlivost (Slavík 2006b, Slavík – Wawrosz 2004, s. 152–155). Pojem sociokognitivní konflikt je spojený s teorií pedagogického konstruktivismu a představuje setkání (Slavík používá pojem střet nebo souboj) rozdílných *prekonceptů*²⁵, které nutně vyvolává *konflikt interpretací*. Tento teoretický přístup vychází z myšlenky, že vzdělávání a poznávání je sociálním procesem, který je uskutečňován komunikací mezi lidmi (Slavík – Wawrosz 2004, s. 153, Kalhous – Obst, 2002, s. 55). V rámci komunikace (dialogu) dochází k tematizování odlišných osobních interpretací a konstruování nových poznatků. Sociokognitivní konflikt je tedy „*zdrojem kulturně plodné nerovnováhy, jež se současně týká sociální (společensky-vztahové) i kognitivní (/roz/poznávací) stránky lidských situací*“

²⁵ *Prekoncept* představuje pojetí světa, které konstruujeme na základě obsahu poznání a aktivního osobního vztahu k poznávání (Slavík – Wawrosz 2004, s.152).

(Slavík – Wawrosz 2004, s. 153). Jeho význam pro pedagogickou realitu tkví v možnosti využití tematizace (odhalování vzájemných prekonceptů ve vztahu ke sdílenému konceptu):

- a) k odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi lidmi,
 - b) k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti
 - c) k poznávání interpretační rozmanitosti,
 - d) ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a inspiraci
- (Slavík – Wawrosz 2004, s. 154).

Fulková (2004, s. 97) v souvislosti se sociokognitivním konfliktem uvádí, že u dětí se můžeme setkat přinejmenším se třemi druhy interpretačního kontextu, které tvoří:

[...]kontext sociokulturního prostředí dítěte, tzv. subkultura dítěte, kontext majoritní kultury, resp. kulturního zacházení s obrazy (viz vizuální rozhraní), kontext prostředí, v němž obrazové vyjádření vzniklo (např. je rozdíl mezi zobrazením vzniklým ve škole nebo doma) a kontext kulturního habitu tvůrce znaku (včetně jeho sociokultury, typu vzdělání, genderové pozice.

2.4.5 Estetické a mimoestetické vlastnosti uměleckého díla

„Umění není od toho, aby napodobovalo skutečnost. Jedný je až až.“ (Nelson Goodman)

Umělecké dílo můžeme chápat jako objekt s různými vlastnostmi, přičemž nás zajímají hlavně ty smyslové, které mohou mít estetické a mimoestetické rysy. Estetické vlastnosti *„jsou v dílech, aby byly viděny, slyšeny nebo nějak jinak vnímány“* (Zuska 2003, s. 50). Jejich vnímání vyžaduje speciální výcvik nebo jistý druh senzitivity. Jak uvádí Zuska (2003), podle Sibleyho závisí estetické vlastnosti na vlastnostech mimoestetických: první jsou „tvarové“ a zakládají se na druhých (jako příklad uvádí barvy a tvary, které určují podobnost portrétu starci). Mimoestetické vlastnosti mohou být standardní, proměnlivé či nestandardní. *Standardní* jsou ty vlastnosti, jejichž absence by vylučovala umělecké dílo z dané kategorie (např. plošnost a nehybnost znaků u malířství). *Proměnlivé* vlastnosti jsou ty, jejichž přítomnost, nebo nepřítomnost je pro danou kategorii irelevantní

(např. tvary a barvy v malířství) a *nestandardní* vlastnosti jsou ty, u nichž chybí standardní rys, který by umělecké dílo v dané kategorii diskvalifikoval (například vyčnívající trojdimenzionální tvary v malbě nebo pohyb plátna elektrickým proudem).

Je třeba si uvědomit, že přesná a jasná klasifikace vlastností není vždy možná. Splývání hranic mezi uměleckými druhy pojmenoval Theodor W. Adorno jako „*třepení jejich demarkační linie*“. Standardní vlastnosti jsou očekávané, považují se za samozřejmé a slouží k vymezení toho, jakým druhem reprezentace dílo je. To, co v díle vidíme jako podobající se a reprezentující, závisí na proměnlivých vlastnostech. Nestandardní rysy způsobují, že díla vnímáme buď jako členy nové kategorie, nebo jako členy rozšířené kategorie. Rysy nestandardní chápeme jako neslučitelné s danou kategorií. Být v kategorii vzácný totiž není totéž jako do ní nepatřit.

Estetické výrazy (pojmy, termíny) se učíme od dětství a jejich používání se vyvíjí s naší znalostí. Sibley (in Zuska 2003, s. 41–50) rozlišuje tři skupiny slov:

- 1) termíny, jež jsou estetické v normálním i v uměleckém světě, např. půvabný, jemný, elegantní,
- 2) termíny, které jsou někdy používány jako estetické, jindy se vkusem nesouvisí, např. dynamický,
- 3) slova, která se jako estetické termíny nepoužívají, např. červený, čtvercový aj.

Ne všichni lidé s normálními smysly a rozumem mají schopnost rozlišovat estetické rysy. Při podobných smyslových vjemech (například vizuální vjemy na výstavě obrazů) někteří návštěvníci získávají „něco navíc“. Používání estetických termínů a rozeznávání estetických vlastností se musíme neustále učit. S vývojem *estetické senzitivity* jedince se vyvíjí také jeho estetický slovník, dochází k posunu od obecnějších slov k metaforám, přirovnáním apod. Estetickou senzitivitou rozumíme schopnost rozpoznávat a vnímat ty vlastnosti pozorovaného či jinak vnímaného objektu, které jsou nutné pro jeho estetické posuzování. Tato schopnost může být dispozicí vrozenou (talent), nicméně učením a výcvikem se dá rozvíjet a zlepšovat i u těch, kteří jí nebyli obdařeni. Rozvoj a kultivace se děje kontaktem s rodiči a učiteli, jejichž „*užité metody, jazyk a chování jsou v jednotě s metodami, jazykem a chováním kritika*“ (Zuska 2003, s 43).

Sibley se zamýšlí nad metodami, které používají kritici²⁶, aby nás přiměli vidět to, co vidí oni sami. Uvažuje nad způsoby, jakými nám nabízejí nové interpretace, jak nám pomáhají ocenit kvality pozorovaného objektu. Jakým způsobem nám kritikové (v našem případě můžeme totéž vztáhnout na osobu učitele, popřípadě i rodiče) nabízejí nové interpretace, aby nás přiměli vidět to, co vidí oni sami, aby nám pomohli rozpoznat estetické vlastnosti objektu, jelikož kontaktem s různými druhy objektů se člověk má „*sám cvičit v jejich rozeznávání i být opraven, když se mylí*“ (Sibley in Zuska 2003, s. 72–73).

Se vzrůstající smyslovou zkušeností roste schopnost individua pro výběr a rozlišování, což má vliv na jeho budoucí smyslové aktivity. Pro správné čtení uměleckého díla je třeba znát interpretační pravidla a ta se musíme někde naučit. Jelikož má na tvorbu interpretačních pravidel vliv kulturní prostředí a jeho zvyklosti, mohou být standardy odlišné pro různé kultury, časová období i oblasti. Navíc umělecké dílo souvisí se společností a s dobou, v níž vzniklo a v níž je recipováno a interpretováno (Pospíšil 2005).

Při vnímání vlastností objektů vnějšími smysly (zrakem, sluchem, hmatem) dochází k dvojí situaci:

- 1) Díky rozlišení na základě podobnosti můžeme objektům přiřadit konečnou vlastnost, na které se shodují všichni pozorovatelé (např. hranatost či kulatost objektu), jde tedy o *objektivní* soud.
- 2) Vnímatelův postoj k objektu je ovlivněn předchozí estetickou zkušeností či aktuálním emocionálním prožitkem, které u různých vnímatelů mohou být různé, tudíž jejich vnímání a hodnocení se bude navzájem lišit (např. krása a ošklivost objektu). Jednotlivé soudy vnímatelů budou *subjektivní*, proměnlivé jak v čase, tak u samotných vnímatelů, na rozdíl od objektivního soudu, který je platný vždy, a všichni se na něm shodují. Subjektivní soud proměňuje historicky i sociálně. Záleží na vnímateři, na jeho příslušnosti k určité sociální vrstvě, třídě nebo skupině a také na estetické hodnotě, kterou „ozvláštní“ na základě hodnot mimoestetických.

²⁶ Sibley vyjmenovává tyto metody, jež kritici používají: 1) zmínění se o skutečných kvalitách, které chceme, aby byly viděny, 2) spojení estetických a mimoestetických rysů, 3) přirovnání, metafory, 4) kontrasty, srovnání, reminiscence, 5) opakování a návrat a 6) chování, tón hlasu, výraz, pohledy, gesta (in Zuska 2003).

Při abstrahování je důležitá paměť – skrze opakovanou zkušenost rozpoznáváme nám již známé charakteristiky objektu a zařazujeme ho do dané množiny (škatulky). Touto množinou je právě abstraktní objekt. Množství abstraktních objektů se rozšiřuje se schopností rozeznávat podrobnější rozdíly mezi pozorovanými objekty, to znamená, že čím více víme, tím více abstraktních objektů vytváříme²⁷. Pozdější návrat k abstraktnímu objektu a jeho sdílení umožňuje označení – *pojmenování*. K označování a identifikování věcí a jevů slouží jména (slova). Jsou to elementární jazykové výrazy s „*intelektovou, poznávací a komunikační funkcí i hodnotou*“ (Slavík 2001, s. 82). Veřejné pojmenování má funkci jakéhosi „hlídání“ kvality, kdy náhodné odchylky jednotlivých mluvčích jsou drženy v mezích jejich vzájemnou komunikací (Quine 2002, s. 26). Počet abstraktních pojmů roste se schopností hledat a nacházet další odlišnosti (rozdíly) mezi dvěma a více objekty. Schopnost vnímat a neustále abstrahovat je důležitou podmínkou našeho poznávání světa. Světa-tvorba je vlastně ideační skládání, rozkládání, odvozování a fantazijní utváření (Slavík 2001, s. 90). Proces abstrahování probíhá dvěma směry: jednak směrem k vyššímu stupni abstrakce, nebo naopak směrem k nižšímu stupni konkretizace. Při procesu abstrahování porovnáváme pozorovaný (vnímaný) objekt s abstraktním objektem na základě jejich shody (identity), rovnocennosti (ekvivalence), podobnosti a odlišnosti (diference).

Kromě samotných vizuálních vjemů je nutné viděné jevy také identifikovat a klasifikovat, „*vidění (spontánní) a (reflektivní) vědění kráčejí ruku v ruce*“ (Slavík 2001, s. 90). Díky pojmenování abstraktního objektu si ho můžeme vybavit nebo o něm mluvit bez ohledu na jeho aktuální přítomnost. Přes důležitost verbalizace ve vnímání a interpretaci uměleckých děl je nutné si uvědomit, že ačkoliv verbálním projevem (slovy) lze výtvarný objekt podrobně popsat, nelze jej úplně nahradit. Podle Slavíka se verbální a výtvarný projev shoduje pouze v rovině významů, ale už ne v rovině kvalit a hodnot. Jazykově popsané kvality a hodnoty nejsou ekvivalentní prostředkům, které nabízí výtvarný projev, a tudíž nemohou poskytnout adekvátní estetický zážitek.

Schopnost člověka zacházet s výrazy – výrazová kompetence – představuje naučené umění „*vyjadřovat se a rozumět*“ (Slavík 2001, s. 97). Této schopnosti se lidé učí celý život i v případě, že mají některé dispozice vrozené. Slavík (2001, s. 82) předpokládá:

²⁷ Slavík (2001) uvádí příklad s abstraktním objektem *strom*, který zahrnuje stromy *listnaté* a *jehličnaté*, a tak bychom v dělení mohli pokračovat dále.

Jak přirozený jazyk, tak i všechny ostatní typy výrazových projevů, které se ve svých důsledcích mohou stávat uměním, vyrůstají z jediného hlubokého základu, který je jim všem společný – z lidské schopnosti nahlížet nebo utvářet řád svého bytí a tvořit světy prostřednictvím své mysli a své tvůrčí aktivity.

Jestliže existuje množství možných světů, existuje také množství jejich různých interpretací. Vzájemné sdělování si možných interpretací otevírá prostor pro získávání nových podnětů a zkušeností, což rozvíjí lidské poznání světa jako takového. V oblasti umění na základě estetických zážitků dochází k osvojování nových estetických hodnot, a tím, řečeno Zuskovými slovy, k rozšíření „*recipientova osobního estetického horizontu*“ (in Pospíšil 2005, s. 57). Sztablová (2008) chápe hodnoty jako jedny ze středobodů psychodidaktické přípravy učitelů v rámci zvnitřňujícího modelu, ve kterém je za hodnotu všech hodnot považován život a úcta k němu:

Zvnitřňující pojetí přípravy učitelů je pojetí, které v individuálních a institucionálních podmínkách profesionalizace učitelů tvoří mnohvrstevný strukturovaný celek respektující integritu otázek spojených s hodnotami života ve spojitosti s přírodou a kulturou. Tento obraz profesní přípravy učitelů (nejen výtvarné výchovy) klade důraz na vztažnost hodnoty umění a vzdělání v kontextu se sociálně-estetickými aspekty vzdělávacího prostředí. (Sztablová, 2008, s. 191)

2.4.6 Pozitivní estetické kvality – jednota, komplexnost a intenzita

Vraťme se ještě k pojmové stránce kritérií. Podle Kulky (2004) se kritérium vztahuje vždy k nějaké *třídě věcí*. Kritérium je vlastní jak jeho typickým představitelům – reprezentantům, tak jeho krajním – hraničním případům (Slavík 2006b). Třída věcí charakterizovaná daným kritériem má tedy určitý rozsah a prvky do ní patřící se od sebe navzájem liší mírou charakteristických vlastností. V této kapitole přibližujeme problematiku hodnocení uměleckého díla, jak k ní přistupuje Kulka (2000). Při hledání odpovědí na otázku, proč je kýč esteticky nepřijatelný²⁸ Kulka sledoval také oblast týkající se hodnocení uměleckého díla, hodnot a zdůvodnitelnosti estetických soudů. Jedním

²⁸ Nepřijatelnost kýče spočívá podle Kulky (2000) v jeho estetické defektnosti.

z předpokladů, na kterých Kulka zakládá svou esej o umění a kýči, je spojení pojmu umění s pojmem hodnoty, jelikož „některá díla jsou lepší (či horší) než jiná“ (Kulka 2000, s. 14).

Relativistická koncepce chápe estetické pojmy jako subjektivní vyjádření individuálních preferencí založených na libosti či nelibosti. Podle relativistů jsou hodnoty relativní a „*estetické soudy nelze zdůvodnit, neboť jde v podstatě o měnící se společensko-historické preference*“ (Kulka 2000, s. 17). S tímto názorem, že kýč (krása, ošklivost) není „*vlastností posuzovaného objektu, ale dojmem v mysli či v očích toho, kdo jej takto posuzuje*“, Kulka (2000, s. 15) nesouhlasí, protože v takovém případě by nebylo možné, aby se lidé shodli na typických případech kýče (krásky, ošklivosti). Jednotlivé koncepce umění přistupují k estetické a umělecké hodnotě díla různým způsobem, který reflektuje fakt, že „*hranice umění se staly tak pohyblivé, že už dnes nikomu není jasné, co je a co není umění*“ (Kulka 2000, s. 22).

Při hodnocení uměleckého díla sledujeme určité charakteristiky či specifické vlastnosti, které nám dovolují odlišit pozitivní estetické vlastnosti od kýče. Existují však standardní a univerzální vlastnosti uměleckého díla, které by prokazovaly na jeho kvalitu?

S odkazem na estetické teorie amerického estetika Beardsleyho uvádí Kulka (2000, s. 65), že „*estetická hodnota uměleckých děl byla tradičně analyzována pomocí pojmů jednoty, komplexnosti a intenzity*“. Beardsley považuje tyto tři klíčové pojmy za nejvšeobecnější principy umělecké kritiky. *Jednota, komplexnost a intenzita* představují podle Beardsleyho pozitivní estetické vlastnosti, protože jsou skutečně standardní, tzn. pro každé umělecké dílo bude žádoucí tyto vlastnosti mít, a univerzální, což znamená, že v každém uměleckém díle budou tyto vlastnosti v nějaké míře zastoupeny. „*Čím bude dílo intenzivnější a prvky, které jsou v něm sjednoceny, komplexnější a rozmanitější, tím bude esteticky hodnotnější*“ (Kulka 2000, s. 65). Jelikož ani Beardsley, ani jeho následovník Dickie, klíčové pojmy jasně nedefinovali, pokusil se Kulka o jejich objasnění z kontextu a příkladů. Jednotu popisuje jako míru sladění, skloubení či zharmonizování prvků daného díla. Komplexnost je chápána jako „*vícerozměrnost, různorodost, propracování struktur a forem a bohatství detailu*“ (Kulka 2000, s. 68). Pro pojem intenzita je charakteristická „*vitalita, síla a životnost prezentace*“ (Kulka 2000, s. 69).

Klasická i současná filosofie umění a umělecká kritika vychází z předpokladu, že „*hodnota uměleckého díla spočívá výlučně v jeho hodnotě estetické*“ (Kulka, 2000, s. 71). Kulka se tuto tezi pokusil revidovat na základě zjištění, že výše popsané pozitivní estetické

vlastnosti uměleckého díla mohou být vlastní také kýči, čím dospěl k dilematu zpochybnění jednoty, komplexnosti a intenzity jako pozitivních estetických vlastností či k přiznání jisté míry estetické hodnoty kýči.

Hodnota uměleckého díla může být posuzována z různých pohledů. Kulka (2000, s. 71) na příkladu rozboru Picassova obrazu Avignonské slečny odlišuje hodnotu uměleckou (historicko-uměleckou) a hodnotu estetickou, čímž na jedné straně vysvětluje výskyt protichůdných soudů, obdivu i kritiky díla, a na straně druhé dokládá, že hodnota uměleckého díla nezávisí na jeho hodnotě estetické. Na rozdíl od estetické hodnoty totiž pojetí umělecké hodnoty díla „nelze posuzovat pouze na základě vizuálního zkoumání vlastního obrazu“ (Kulka 2000, s. 78). Jak dále Kulka (2000, s. 78) uvádí, „k posouzení umělecké hodnoty nestačí dobrý vkus a bystré oko. Musíme též něco vědět o dějinách umění“. Kromě samotného pozorování díla a jeho působení na diváka je tak nezbytný také časový odstup a historický nadhled či historická retrospektiva. Význam inovace uměleckého díla může být posouzen až na základě jeho následného využití, přičemž není samozřejmostí, že estetický potenciál díla je ihned rozpoznán.

V ideálním případě by mělo umělecké dílo „maximalizovat jak hodnotu estetickou, tak hodnotu uměleckou“ (Kulka 2000, s. 79). Obvykle se ale poměr obou hodnot liší podle preferencí určitých historických období. Kulka (2000, s. 80) říká, že „určitá minimální míra každé z obou hodnot bude zřejmě nezbytná, aby bylo dílo obecně považováno za dílo umělecké“.

2.4.7 Kritéria estetického hodnocení ve výtvarné výchově

S estetickým rozhodováním se setkává každý člověk, který podle Zhoře (1963, s. 10) řeší denně „otázky související s formami, kontrasty nebo souladem tvarů a barev“. Zhoř (1963, s. 102) tvrdil, že „všichni máme předpoklady vnímat umění, nejsou však vždy správně rozvíjeny“. Estetické cítění je potřeba pěstovat a rozvíjet, estetické názory je třeba kultivovat, aby se z podvědomí lidí „vypudila“ touha po laciné a neupřímné líbivosti a názornosti. Svě přesvědčení o nezbytnosti výchovy smyslů a obraznosti opírá o výrok estetika Otakara Hostinského, který již na počátku minulého století tvrdil:

Zdar umělecké činnosti [...] nezávisí výhradně jen na umělcích samých, nýbrž na obecnstvu, pro které oni tvoří, tedy na vzájemném styku obou těchto k spolupůsobení povolaných činitelů. Pro vzdělání národní nikterak nemůže být lhostejno, jaký vkus a smysl pro umění jeví se v nejširších, lidových vrstvách obecnstva. (Zhoř, 1963, s. 102).

Z kritérií estetického hodnocení uměleckých děl vychází hodnotící kritéria používaná ve výuce výtvarné výchovy. Slavík (2006b, s. 5–6) pro obecná a tradiční kritéria, kterým se věnujeme, používá pojmy *účinnost* (intenzita), *uspořádanost* (integrita) a *složitost* (komplexita). Účinnost představuje působivost na vnímatele (originalita, barevnost, kontrast, kompozice). Uspořádanost je totéž co harmonie, vyváženost (kompozice, formát, technika, barevnost). Složitost je reprezentována rozmanitostí, rozrůzněností a obsažností (obsah).

K představeným kritériím nabízí Slavík další kritéria, výše uvedeným podřízená a užívaná ve výtvarné praxi s poznámkou, že neslouží pouze učitelskému hodnocení žákovy výtvarného projevu. Smyslem je jejich aktivní používání žáky nejen v komunikaci (artefiletické pojetí mluví o *reflektivním dialogu*), ale také při výtvarné práci. Slavík (2006b, s. 6–9) rozlišuje mezi kritérii hodnocení výtvarných produktů, tj. výsledků žákovy výtvarné aktivity, a kritérii hodnocení výtvarného procesu, tj. žákovy činnosti.

a) *Kritéria hodnocení výtvarných produktů*

- **Výraz** - Představuje celkový dojem a intenzitu působení výtvarného projevu, který přitahuje pozornost a upoutává, přičemž nemusí být zřejmé, proč.
- **Syžet** - Vyjadřuje obsah výtvarného vyjádření, výtvarný přepis námětu či myšlenky, rozpoznatelnost, sdělnost a srozumitelnost. Má komunikační a informační význam.
- **Formát** - Sleduje vztah figury k formátu, vyplnění plochy či prostoru výrazovými prostředky.
- **Kompozice** - Má blízko k předchozímu kritériu, všímá si kvality rozmístění prvků ve formátu, harmonie, vztahů mezi prvky, kontrastu, ucelenosti a vnitřního řádu a proporcionality.
- **Originalita** - Vyznačuje se odlišností, neobvyklostí, nečekaným použitím výrazových prostředků, překvapením. Slavík rozlišuje originalitu formy a obsahu.

- **Technika** - Zaměřuje se na zvládnutí výtvarných vyjadřovacích prostředků a řemeslnou stránku provedení z hlediska použití nástrojů či materiálů.
- **Barevnost** - Všímá si kvality výběru a použití barev, citu pro barevnost, výraznosti, emocionální působivosti a neobvyklosti barevných kombinací.
- **Kresebnost** - Označuje kvalitu linie, její varianty a dynamiku, cit pro lineární kresbu, schopnost kresebné abstrakce a stylizace.
- **Modelace** - U prostorové práce sleduje kvalitu prostorového vyjádření, cit pro objem, prostor a hmotu, vícehledovost a plasticitu. V plošném vyjádření jde o schopnost vyjádření prostoru a hloubky kontrastem světla a stínu.
- **Ornamentace** - Hodnotí kvalitu a míru dekorativního vyjádření, cit pro dekorativní stylizaci a rytmus.
- **Funkčnost** - Ověřuje cit pro vztah funkce, materiálu a dekoru, respekt k účelu a tzv. myšlení v materiálu. Všímá si souladu mezi výtvarnou a užitkovou rovinou.

Mezi uvedenými kritérii neexistuje přesně vymezená hranice, mohou se vzájemně prolínat. Navíc je třeba si uvědomit, že nízké hodnocení v rámci jednoho kritéria může být vyváženo vysokým hodnocením v rámci jiného kritéria. Nadmíra ornamentu a zdobnosti neznamená automaticky vyšší výtvarnou hodnotu, ale může směřovat ke kýči. Nedokonalá a technicky nezvládnutá kresba může být zase silná ve výrazu. Z toho důvodu je při hodnocení ve výtvarné výchově potřeba sledovat cíle, s kterými byl konkrétní výtvarný úkol zadán (Slavík, 2006b).

b) *Kritéria hodnocení procesu*

Předmětem hodnocení ve výtvarné výchově není jen výsledný produkt, ale také tvořivý proces, pro který Slavík uvádí následující kritéria:

- **Snaha** - Hodnotí vynaložené úsilí, aktivní činnost v průběhu vyučovací jednotky.
- **Znalosti** - Vztahuje se ke schopnosti zapamatovat si, reprodukovat a aplikovat získané informace ve výtvarné či verbální formě.
- **Soustředěnost** - Týká se schopnosti setrvat v činnosti.
- **Použitelnost** - Představuje schopnost využít nové poznatky a zkušenosti,
- **Zručnost** - Sleduje manuální šikovnost a řemeslnou zdatnost.

Již jsme zmínili, že hodnocení je výběrem. Každý výběr se vztahuje k individualitě toho, kdo vybírá. Jak říká Petříček (2011, s. 2): „*kdo si vybírá, odpovídá – ač ne zcela obvyklým způsobem – na otázku „proč?“. I když sám přesnou odpověď nezná*“. Výběrem vlastně charakterizujeme sami sebe, něco o sobě vypovídáme, určitým způsobem se prezentujeme. Tato prezentace může být nevědomá, bez „postranních“ úmyslů, či s jistým cílem, to znamená, že se prezentujeme takovým způsobem, jak si přejeme být prezentováni.

V obraze, který je můj (lhostejno, zda jej vlastním, či nikoliv), se rozhodně nezrcadlím – vidím v něm sebe sama jinak. Žádné sebezhlížení: s každým nově nabytým artefaktem si spíše připadám jako někdo, kdo se poněkud přestěhoval a teď se zabydluje. Je tam, kde chtěl vždycky být, ale ještě se tu nevyzná. (Petříček 2011, s. 2)

2.4.8 Dětský výtvarný projev a kýč

Stereotypní stylizace prvotních projevů dětských kreseb se postupně mění ve fázi dětské tvořivosti, která je charakteristická spontánností a individuálním přístupem. Podle Kulky (2000, s. 218) je „*stereotyp potlačen a ke slovu přichází dětská fantazie, hravost a invence*“. Přestože individuální dětský výtvarný projev vzniká z jiných pohnutek než umělecké dílo, lze v něm podle Kulky najít principy typické pro umění. Jako příklad uvádí podobnost hravých a odvážných dětských výtvorů s díly moderních umělců.

Po tomto období plném fantazie dochází ke zvratu, stagnaci a útlumu. Nespoutaná fantazie dítěte je nahrazena šablonami, „*spontánnost projevu nahradí přeжатé stereotypy a normy, což se též projevuje v přijatých implicitních pojmech jako „správné“ a „nesprávné“ zobrazení*“ (Kulka 2000, s. 219). V tomto stadiu, které pro Kulku představuje svým způsobem negaci umění, se děti učí kreslit to, co potom „umějí“, což komentuje následujícími slovy: „*umějí též veverka, velrybu a letadlo; neumějí ale slona a psa*“ (Kulka 2000, s. 219). Kulka vidí mezi tímto regresivním stadiem a kýčem jisté paralely. Jako příklad uvádí výběr témat se silným emocionálním nábojem a stereotyp, šablony a „*zaběhnutá klišé, která jsou dětem vnucena*“ (Kulka 2000, s. 219). Stereotypy děti

přijímají prostřednictvím ilustrací v knížkách a časopisech, omalovánkami i předkreslováním dospělými.

Problém okamžité identifikace zobrazeného objektu nespočívá v jeho rozpoznání dítětem, „*okamžitá identifikace spočívá v tom, že to, co je zobrazeno, ihned pozná dospělý. (Aby ne, vždyť je to jeho stereotyp!)*“ (Kulka 2000, s. 219). Samozřejmě, že dospělým člověkem rozpoznáný objekt se se skutečností neshoduje, „*okamžitá identifikace tak není dosaženo přesvědčivostí či realističností zobrazení, ale naprosto nerealistickým, leč zaběhnutým stereotypem*“ (Kulka 2000, s. 219). Takový stereotyp představuje pro dětský výtvarný projev nástrahu v podobě potlačení fantazie a vlastní tvořivosti. Podle Kulky (2000, s. 219) totiž „*samostatný pokus dítěte o vystižení charakteristických vlastností zobrazeného zvířátka by mohl být nepochopen (dospělý by si mohl splést kočičku s pejskem), nebo by mohl vyžadovat nestandardní interpretaci (dítě by muselo vysvětlovat)*“. Proto je vlastně přijetí a používání nabídnutých stereotypů pro dítě jednodušší, „*zaběhnutá vizuální klišé nic neriskují*“ (Kulka 2000, s. 220).

„Bezkonfliktnost“ stereotypů ale přináší interpretaci, která po estetické a výtvarné stránce dítě nijak neobohacuje a nerozvíjí. Co z toho všeho vyplývá pro výtvarnou výchovu? Překonat „estetickou infantilnost“ a neustrnout ve stadiu kýče lze podle Kulky (2000) především ovlivňováním vnímání a přístupu dítěte k umění. Tady se dostáváme k významné roli učitele jako zprostředkovatele umění ve všech jeho podobách (vnímání, tvorba, interpretace). Je totiž pravděpodobné, že hodnotící kritéria, používaná učitelem vědomě či bezděčně v edukačním procesu, si žáci osvojí a přijmou za své. Proto je třeba, aby vzdělavatelé opustili přetrvávající a stále se vyskytující stereotypy, na které před půl stoletím upozorňoval Zhoř (1963, s. 115): *Největší překážkou pochopení výtvarného díla je požadavek - mnoha diváky stále ještě považovaný za rozhodující měřítko – požadavek věrného napodobení přírody, přání, aby obraz nebo socha byly jako živé.*

2.4.9 Dětská kresba jako kulturní fenomén

Hodnotící soudy a kritéria výběru učitelů při hodnocení žákovských výtvarných prací obvykle ukazují na preferenci psychologického pojetí dětské kresby, které tradičně chápe

„dětskou kresbu především jen jako dílčího reprezentanta kognitivních schopností“ (Klusák – Slavík 2008, s. 122).

Psychologická rovina interpretace²⁹ dětské kresby se soustřeďuje především na hledání informací o mentálním vývoji dítěte. Kresba ovšem není záležitostí pouze psychologickou, ale také výtvarnou. Kresba se totiž stává kresbou až v kontextu výtvarné kultury.

Chce-li psychologie – představitelka vědy, zkoumat dětskou kresbu, musí se vyrovnat s tím, že zároveň vstupuje do prostoru umění, jeho kritiky a jeho teorií. Je to tedy i příběh o umění, protože dětská kresba jako kulturní fenomén nabývá své role a hodnoty pouze v určitém referenčním rámci, z něhož ji lze jako kresbu vyložit. A tímto rámcem je umění, resp. výtvarná kultura. (Klusák – Slavík 2008, s. 122)

Psychologické hodnocení *Testu kresby postavy pána*³⁰ sleduje 35 přesně definovaných položek („ikonických znaků“), které jsou rozděleny na skór obsahový (myšlení, konceptualizace) a skór formální (zrakové vnímání, motorika, koordinace).

Klusák a Slavík s odkazem na Piagetovu interpretaci vývoje dětské kresby a Luquetova stádia intelektuálního a vizuálního realismu rozlišují kresbu jako *konceptualizaci předmětu* a kresbu jako *dobrou kopii vnímaného předmětu* (dítě nejdříve kreslí to, co ví, teprve později to, co vidí). Zatímco pro jednodušší grafické vyjádření *konceptualizace předmětu* stačí „schopnost zacházet s topologickými vztahy“ (Klusák – Slavík 2008, s. 127–128), pro grafické vyjádření *dobré kopie vnímaného předmětu* je nutná „schopnost zacházení se vztahy projektivními a metrickými“ (Klusák – Slavík 2008, s. 128).

Konceptualizace předmětu představuje grafické vyjádření určitého pojmu. A protože grafické vyjádřování (v tomto případě kresba) je specifickou formou komunikace, musíme počítat nejen s tím, že reprezentuje určitý mentální vývoj autora, ale reprezentuje také specifický výtvarný projev:

V šíři výrazových a komunikačních možností se výtvarný projev v lecčems blíží verbálnímu projevu, ale jak známo, nesplývá s ním. Z toho pak zřejmě vyplývají i mnohé vazby, a právě

²⁹ Klusák a Slavík mluví o převaze psychologické domény (Klusák - Slavík 2008, s. 122 - 136).

³⁰ Jednalo se o výzkum *Testu kresby postavy pána*, upraveného Jaroslavem Šturmou a Marií Vágnerovou v roce 1982 a použitého ve výzkumu u žáků 1. – 4. třídy ZŠ v letech 1994-97.

tak i rozdíl mezi „výtvarným“ a „pojmovým“, resp. „mentálním. (Klusák – Slavík 2008, s. 129).

Výtvarný projev je autory chápán jako „specifická metoda poznávání a komunikace významů, kvalit a hodnot“ (Klusák – Slavík 2008, s. 129). Souvztažnost mezi dětským projevem (jedinečným a neopakovatelným) a jeho kulturním kontextem Klusák se Slavíkem klasifikují následujícím způsobem:

1. Piktogram představuje nejtěsnější propojení verbálního a výtvarného projevu. Kresba, která nese určitý význam, má s obdobnými kresbami „shodnou extensi, tj. předmět, k němuž kresby poukazují“ (Klusák – Slavík 2008, s. 130). V této rovině plní kresba pouze služebnou roli, slouží k rozpoznání základního významu, stává se tzv. „transparentním znakem“ – *extensionální* hledisko/rovina.
2. Ikon představuje přiřazení výrazu k významu, je to vizuální podoba mezi výrazem a jeho denotátem. Podobnost může být schématem (zjednodušení) na jedné straně a tzv. *pleromatem* (co největší shoda) na straně druhé – interpretační rovina konstrukce výrazové struktury – *intensionální* hledisko (důraz na strukturu významu, výrazu).
3. Stylizovaný výraz – interpretační rovina *stylizace výrazu* – konstruování výrazu s ohledem na dimenzi kvality a hodnoty.
4. Styl výrazu – klíčové estetické kvality: integrita, komplexita, intenzita. Jedná se o posun od stylizace ke stylu, který jak uvádí Klusák a Slavík (2008, s. 133) je „syntézou tří aspektů: 1) tématu, 2) kvality formy, 3) autorské exprese“ – Rovina *autorské individuace*, která je „kulturně a sociálně podmíněna stylem, ale sama zároveň podmiňuje styl jako kulturní důsledek autorské tvorby“ (Klusák – Slavík 2008, s. 133).

Nahlížení na dětskou kresbu lze nejen jako na úroveň mentálních operací, ale také jako na expresi vyjádřenou určitým stylem. Princip sémantického gesta, jak ho pojmenoval estetik Jan Mukařovský, lze aplikovat také na dětskou kresbu (nejen na umělecké dílo):

Stylizace výrazu je nesena snahou „seskupit významové prvky díla“ do ucelené formy a naplnit tak jeho osobitou poetickou („poietickou“, tj. nikoliv jen „mimetickou“) funkcí coby předpoklad komunikování dílem jako dílem výtvarným. Tj. jako dílem, které nelze interpretovat jinak než s respektem ke svébytnému charakteru jeho intensionálního pohybu a k jemu vlastním kvalitám sémantického gesta. (Klusák – Slavík 2008, s. 134)

Ve výše uvedených pojmech *utváření stylu, individuace a interpretování „se ukrývá funkční hledisko dětského kreslířského projevu z pohledu historie lidské kultury“* (Klusák – Slavík 2008, s. 134).

2.4.10 Výtvarný jazyk jako umělecký prostředek komunikace

Stejně jako hodnocení, tak i komunikace v oblasti výtvarného vzdělávání se vyznačuje jistými odlišnostmi od komunikace probíhající v dalších oblastech edukační reality. Výtvarná výchova je předmětem založeným na expresivním vyjadřování a využívá pro komunikaci mimo jiné také specifické (umělecké) prostředky – výtvarný jazyk. Cílem výtvarného vzdělávání, který je uveden v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) je rozvíjet u žáků prostřednictvím aktivní a poučené výtvarné činnosti používání výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace. Nezbytným předpokladem takového výtvarného vzdělávání je důraz učitelů na plánované, soustavné a cílené působení na žáky. Tato teorie ovšem v praxi výuky výtvarné výchovy není zcela naplněna a ne vždy lze považovat výuku za skutečně poučenou a vyznačující se zisky, které si žáci z realizovaných výtvarných aktivit odnášejí, a reflexí hodnotících činností, jejíž zpětnovazebný potenciál učitelé adekvátně využívají pro další pedagogické plánování.

V současnosti se zvyšuje množství obrazové komunikace, které každodenně čelíme, proto se zdá být nezbytné a potřebné učit se být jejím aktivním činitelem. Předmět vnímání, kterým může být jakékoliv vizuálně obrazné vyjádření, mění své významy podle kontextu, v němž ke vnímání a následné interpretaci dochází. Jiným kontextem rozumíme nejen jiný prostor, místo či souvislosti, ale také odlišné životní zkušenosti jednotlivých vnímatelů/diváků.

Charakteristikou interpretace je její subjektivita vycházející z individuálních a osobních zkušeností každého diváka. Při interpretaci dochází k procesu porovnávání nových znakových prostředků se znakovými prostředky již známými, dříve osvojenými a k přiřazování nových významů či hodnot. Stejně jako je životní zkušenost každého člověka subjektivní, také hodnota, jakou přisuzujeme znakovým prostředkům a vizuálně obrazným vyjádřením, je založená na subjektivních zážitcích. Tím se dostáváme

k pluralitnímu přístupu, v němž subjektivita není podřízena objektivitě, ale stává se „*zdrojem autenticity existence*“ (Vančát 2000).

Konstruování světa se zakládá na dohodě, která vzhledem k subjektivitě významů, nemůže být stálá a neměnná, ale naopak se ve svém obsahu proměňuje a aktualizuje prostřednictvím komunikace. Původní lineární model komunikace³¹ nahradil model interakční, představující *komunikaci jako setkání dvou samostatných entit, při kterém dochází ke vzájemné transformaci*. Vzájemná interakce tedy způsobuje proměny individuálních interpretací.

2.4.11 Výtvarná výchova - výchova k tvořivosti

Celým Rámcovým vzdělávacím programem prostupuje požadavek na výchovu k tvořivosti, který se sice neorientuje pouze na umělecky zaměřené obory, ale hlavní těžiště jeho rozvíjení spatřuje právě ve výtvarné výchově, v níž dochází k rozvoji tvořivosti³² prostřednictvím rozvoje obraznosti (Vančát 2007). Přesvědčení, že podmínkou tvořivosti je vrozený či geneticky obdržený talent, chápaný jako „*nevysvětlitelně získané pověření k tvořivosti*“ (Vančát 2007, s. 7), představuje mezi učiteli rozšířený názor, podle kterého lze tvořivost rozvíjet pouze u talentovaných žáků. To je ovšem v rozporu se současným postmoderním a pluralitním přístupem ke tvořivosti, který podle Vančáta (2007, s. 9):

[...] uznává předpoklady k tvořivosti u každého jednotlivce. Ty jsou dány právě jedinečným postavením každého z nás v dějinách, se svou jedinečnou osobní historií, výchovou, životním postavením i jedinečnými vztahy k ostatním. Tyto nikým jiným nenahraditelné předpoklady tvořivosti nemohou být nikomu z nás odňaty, mohou být pouze zastřeny jejich konvenčním, na komunikačních stereotypech založeným označováním a vyjadřováním.

³¹ Lineární model komunikace je jednosměrný přenos informace od zdroje k příjemci.

³² Výchova k tvořivosti, podpora rozvoje tvořivého myšlení a tvořivé činnosti žáků se stává klíčovou metodou inovací výchovně vzdělávacích strategií a představuje specifickou inovační tendenci vzhledem k dosavadním vzdělávacím metodám (Vančát 2007, s. 6).

Vančát (2007, s. 9) připomíná, že cílem dnešní výchovy a vzdělávání by mělo být „především rozvíjení jedinečnosti každého žáka (a také i učitele), hledání cesty jejího zhodnocení jejím napojením do komunikace s ostatními“. Úkolem vzdělávání není pouze nastolit normy, kterým je nutné se přizpůsobit. Takový přístup neodpovídá současným požadavkům ani potřebám, protože „nerespektuje nedělitelnou obousměrnost interakce jedinečného individua a jím spoluvytvářené society“ (Vančát 2007, s. 9). V protikladu k historickým představám o univerzálnosti norem, pluralistické pojetí vychází z názoru, že „právě skrze svoji jedinečnost není nikdo z nás schopen univerzální normy prosazovat v objektivní podobě“ (Vančát 2007, s. 9).

V edukačním prostředí je to právě učitel, který žákům předkládá normy a hodnoty v podobě příkazu, nařízení, doporučení či vlastním příkladem (chováním, jednáním, postojem, názorem). Tyto konkrétní požadavky, které v sobě odrážejí zkušenosti učitele, jsou žáky přijímány, v různé míře akceptovány, zasazovány do souvislostí s osobní zkušeností žáků, tudíž interpretovány podle jiného kontextu. Přes trendy prosazování partnerství ve vztahu mezi učitelem a žákem, představuje učitel pro žáky jistou autoritu, kterou žák respektuje, a jejíž názory přejímá. Základní vzdělávání celoživotně ovlivňuje žákův přístup a vztah ke vzdělání a vzdělávání a je prvním institucionalizovaným kontaktem žáka s poznáváním světa prostřednictvím informací vycházejících z odborných teorií. Ve škole se nastavují podmínky pro osobnostní rozvoj, ale díky stereotypnímu jednání také překážky, které rozvoj (nejen tvořivosti) blokují.

Dnešní svět přesycený množstvím snadno přístupných informací je třeba umět uchopit, dekodovat, selektivně omezit na vybrané elementy, jejich obsah a význam zhodnotit a dát do souvislostí a vztahů k osobním zkušenostem. To ale nestačí, musíme počítat také s těmi, se kterými dané informace sdílíme, vzájemně si je vyměňujeme a interpretujeme, proto v rámci komunikace příslušné informace aktualizujeme také ve vztahu k ostatním lidem.

Proměny kurikula, které přinesly důraz na zainteresovanost žáka (chápaného jako sebetvořivou osobnost) v procesu výuky, novou komplexnost obsahu výuky a proměnu postavení učitele a celé školy na „učící se organizaci“ (Vančát 2007, s. 12), vyústily v celonárodní tvorbu Školních vzdělávacích programů. Příprava a realizace ŠVP, která měla učitelům a školám poskytnout příležitost k aktivnímu reagování na proměny ve vzdělávání i proměny ve vnímání a způsobech chápání současného světa, se ve školství

nesetkala vždy s kladným přijetím. Problematika ŠVP nebyla součástí našeho bádání, přesto jsme se v určitých fázích výzkumu, především při osobních kontaktech s učiteli v rámci pozorování výuky a realizace rozhovorů, nemohli tomuto tématu zcela vyhnout. Ze strany učitelů mnohokrát zazněly připomínky či kritické poznámky na adresu neúměrné časové i osobní zátěže. Výjimkou nebyla konstatování, že tvorbou ŠVP se pro ně v podstatě nic nemění a nezmění. Zarážejícím zjištěním se ukázalo přiznání několika učitelů, že obsah ŠVP pro výtvarnou výchovu (kterou vyučují a je tudíž pro ně závazný) vlastně ani neznají, protože při jeho realizaci byli součástí pracovní skupiny jiného vyučovacího předmětu.

S proměnou kurikula došlo k proměně role učitele. Byla opuštěna univerzalita učiva, která si vynucuje týmovou spolupráci mezi učiteli propojených vzdělávacích oborů. Nezbytným se stává požadavek na neustálé sebevzdělávání učitele. Proměnila se také role žáka, která nyní směřuje k partnerství, s důrazem na týmovou spolupráci. Role žáka jako tvůrce je podle Vančáta (2007, s. 19) založena na schopnosti využít v životě metody tvořivého sebeuplatnění, kterými jsou:

- uvědomění si tvořivé podstaty své osobnosti,
- sebepřesah skrze označení,
- pojmání výsledku činnosti jako autorského produktu,
- nezbytnost ověřování výsledků v societě – jejich interpretací a komunikačním uplatněním,
- tvorba portfolia jako materiálu pro sebeevaluaci a evaluaci osobního směřování.

Rozvíjení tvořivosti, o kterou by ve výtvarné výchově mělo jít především, není podle Vančáta (2007, s. 20) „požadování předem vymezeného výsledku jako vzoru, ani striktní hodnocení. Cíl tvorby je třeba stanovit natolik motivačně a otevřeně, aby bylo možné o něm diskutovat a ve skupinové interpretaci jej teprve ohodnotit v jeho individualitě v porovnání s ostatními výsledky.“ Obavy učitelů z demotivace lze vyvrátit tvrzením Vančáta (2007, s. 21) k žákovu postavení k vlastní tvorbě, pro které je důležité „jeho vlastní uspokojení coby autora z aktualizace souladu svých zážitků a zkušeností, které jsou jedinečné a neopakovatelné, s jejich označením, ať už se ostatním jeví jakékoli.“ Nesoulad mezi názorem žáka/autora a ostatních/diváků totiž souvisí s jejich osobními zkušenostmi, které mohou být podobné nebo rozdílné. Vančát (2007, s. 21) tvrdí, že „cílem posouzení

aktu tvořivosti proto nemůže být v žádném případě vnější klasifikace - autoritativní určení nejlepšího či nejhoršího výsledku“. Obsahem hodnocení žákových výtvarů ale může být míra dosaženého posunu ve vztahu k předchozím znalostem a zkušenostem.

V následujících kapitolách představíme výzkum, realizovaný mezi učiteli výtvarné výchovy primárního vzdělávání na základních školách v Libereckém kraji, jehož cílem bylo na základě uvedených teoretických východisek popsat aktuální stav edukační praxe v otázkách spojených s předáváním hodnot, hodnocením, interakcí a komunikací. Interaktivitu chápeme ve dvojí rovině: jednak jako komunikaci mezi učitelem a žáky (popřípadě mezi žáky navzájem), ale také jako vztah mezi učitelem, žákem a výtvarným produktem/artefaktem. Výtvarný produkt se tak stává prostředkem interakce³³ a komunikace.

³³ O sociální interakci jako zdroji inspirace akčního umění pojednává Babyrádová (2002).

3 METODOLOGIE A DESIGN VÝZKUMU

V metodologicky zaměřené části práce specifikujeme, jakými metodami jsme se snažili dosáhnout vymezených cílů. Uvedeme výzkumný design, upřesníme jednotlivé fáze výzkumného projektu, vymezíme jednotlivé výzkumné vzorky, popíšeme způsob sběru dat a jejich vyhodnocení. Metodologie našeho výzkumu se opírá především o publikace následujících autorů: Hendl (2005), Švec (2004), Gavora (2000), Skutil (2011), Strauss – Corbinová (1999), Švaříček – Šedřová et al. (2007), Patton (1990).

V souladu s odbornou literaturou budeme pro účastníky výzkumu používat dva pojmy: *respondenti* v případě písemného a ústního dotazování, tzn. kvantitativně zaměřeného výzkumu, a *participanti* v případě pozorování a sondy, tzn. kvalitativně zaměřeného výzkumu.

3.1 Zdůvodnění výběru výzkumné strategie

Pro náš realizovaný výzkum byla zvolena strategie kombinující kvantitativní a kvalitativní metody a přístupy, tzv. smíšený výzkum či výzkum pomocí „míchání“ metod (Hendl, 2005). Použití obou přístupů v rámci jednoho výzkumu je mezi odborníky často diskutovanou otázkou. Radikálně smýšlející výzkumníci společně použití kvalitativně a kvantitativně orientovaných výzkumů odmítají z důvodu odlišných filozofických a teoretických východisek (Gavora, 2000). Na druhou stranu umírnění výzkumníci, jako například Strauss a Corbinová (1999), se domnívají, že kvantitativní a kvalitativní přístupy se mohou efektivně kombinovat v rámci jednoho výzkumného projektu. Švec (2004) upozorňuje, že v mnoha případech nelze od sebe kvalitativní a kvantitativní postupy oddělovat. Kombinování obou přístupů ale neznamená jejich vzájemnou propojenost, jak upozorňuje Patton (1990). Zatímco kvantitativní údaje lze transformovat na údaje kvalitativní, opačným směrem transformovat údaje nelze.

Jelikož jsme zamýšleli pracovat nejen s kvantifikovatelnými údaji, ale také s daty obtížně kvantifikovatelnými, využili jsme oba výzkumné přístupy v souladu s McBridovým (1995, s. 5) tvrzením, že „kvantitativní důkazy mohou být velmi

přesvědčivé, ale mohou také zakrývat mnohé důležité údaje o lidech a zvláště jejich chápání určitých situací“. Naším záměrem bylo získat detailní informace o zkoumaném jevu, které samotný kvantitativní přístup není schopen dostatečně poskytnout. Z toho důvodu byl také náš postoj ke zkoumanému problému kombinací odstupů/nestrannosti a sblížení/porozumění (Gavora 2000, s. 31). Výhodou využití smíšených metod je totiž jejich schopnost se vzájemně doplňovat (Žumárová 2011, s. 76), a tím podat komplexnější pohled za zkoumanou problematiku.

Dalším důvodem pro použití smíšeného designu výzkumu byla snaha kompenzovat slabiny jednotlivých přístupů a jejich kombinací získat vhled a porozumět zkoumaným jevům z různých úhlů pohledu. Smíšený model jsme využili při formulování výzkumných otázek, při shromažďování dat a také uvnitř jednotlivých fází analýzy výzkumného procesu, kde součástí kvantitativního šetření byla analýza kvalitativních údajů a kvalitativní šetření bylo doplněno o některé kvantifikovatelné údaje.

Celé výzkumné šetření jsme rozčlenili do několika různých etap. Předvýzkum zjišťoval možnosti vstupu do zkoumaného terénu a ověřoval výzkumný nástroj první etapy - dotazník a výzkumný nástroj druhé etapy - rozhovor. Na předvýzkum navázala první etapa výzkumu, která měla formu dotazníkového šetření orientovaného na učitele prvního stupně základních škol v Libereckém kraji. Druhá etapa výzkumu se soustředila na hodnotící činnosti učitelů v konkrétních vyučovacích jednotkách výtvarné výchovy třetích, čtvrtých a pátých tříd vybraných základních škol v Liberci a okolí. Výzkumnou metodou druhé etapy bylo pozorování a dotazování. Třetí etapa výzkumu měla formu výzkumné sondy, sestávala z realizace výtvarného úkolu podle zadání a jeho zhodnocení a zúčastnili se jí učitelé prvního stupně základních škol v Libereckém kraji a jejich žáci.

3.2 Přehled použitých výzkumných metod

Výzkumná metoda představuje „*systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku*“ (Skutil 2011, s. 79). Vzhledem k tomu, že jsme plánovali využít různé výzkumné metody a způsoby sběru dat, rozdělili jsme náš výzkum do tří etap, které sledovaly odlišné dílčí cíle. Jednotlivé výzkumné etapy jsme pracovně pojmenovali „Dotazník“, „Pozorování“ a „Sonda“. Tyto názvy jsme vybrali

s ohledem na použité výzkumné metody. Přehled jednotlivých etap výzkumu včetně jejich základních charakteristik uvádíme v následující tabulce.

Výzkumná etapa	1. „DOTAZNÍK“	2. „POZOROVÁNÍ“	3. „SONDA“
Převažující typ výzkumu	Kvantitativní výzkum	Kvantitativně-kvalitativní šetření	Kvalitativní šetření
Metoda výběru výzkumného vzorku	záměrný, dostupný výběr, metoda „sněhové koule“	záměrný, dostupný výběr, metoda „sněhové koule“	záměrný, dostupný výběr, metoda „sněhové koule“
Výzkumná metoda sběru dat	Písemný dotazník	participační pozorování kombinované s polostrukturovaným rozhovorem	sonda založená na realizaci a reflexi zadaného výtvarného úkolu učiteli a jejich žáky
Metoda zpracování dat	základní statistické zpracování	základní statistické zpracování a kódování	kódování, kategorizace, obsahová analýza kritérií výběru dětských produktů
Termín výzkumu	září 2006 - prosinec 2008	leden - červen 2009	leden - červen 2011
Výzkumný vzorek	n = 212 respondentů	n = 20 participantů	n = 100 participantů
Počet získaných dat	212 dotazníků (4 339 dat)	23 pozorovaných jednotek (153 stran písemného textu), 17 rozhovorů (310 minut nahrávek, 58 stran přepisu)	100 učitelských anket, 2 755 žákovských anket, 200 žákovských výtvarných produktů s popisem kritérií výběru

Tabulka 1: Přehled výzkumných etap a jejich charakteristika.

3.3 Vstupní poznámky k realizaci výzkumu a jeho omezením

Dříve než přejdeme k popisu jednotlivých výzkumných etap, považujeme za nutné zmínit několik poznámek týkajících se praktického provedení výzkumu a úskalí, se kterými jsme se v průběhu jeho plánování, realizace a vyhodnocování setkali.

3.3.1 Zajištění reliability a validity výzkumu

Zkoumaný jev jsme sledovali z více perspektiv a využitím výhod jednotlivých metod a přístupů jsme se snažili omezit jejich nedostatky. S odkazem na Hendlovu (2005) kategorizaci jsme v našem výzkumu využili následující druhy triangulace:

1. Při sběru dat jsme použili *triangulaci datovou*, která předpokládá různé zdroje a metody sběru dat. Pro zajištění přesnějšího ověření poznatků je podle Hendla (2005) vhodné využít dvou a více metod sběru dat, proto byly pro náš výzkum zvoleny metody písemného dotazování, ústního dotazování a zúčastněného otevřeného pozorování

2. Pro zajištění spolehlivosti (reliability) výzkumného nástroje pozorování jsme využili *triangulaci výzkumníků*, která měla zjistit míru shody v zaznamenání zkoumaných jevů ve stejné vyučovací jednotce dvěma různými pozorovateli. Takový způsob zjišťování reliability výzkumného nástroje nazývá Gavora (2000, s. 74) shodou mezi posuzovateli.

3. Pro zajištění validity výzkumu jsme zvolili *triangulaci metodologickou*. Triangulace metod (*multi-instrument approach*) porovnávala údaje z několika různých zdrojů, jednotlivé metody jsme kombinovali především ve druhé a třetí fázi výzkumu. Švaříček – Šeďová et al. (2007) doporučují kombinaci metod pozorování a rozhovoru, protože propojení obou metod umožňuje vytvořit si komplexnější a ucelenější pohled na zkoumaný jev. Také Hendl (2005, s. 192) doporučuje k potvrzení dat získaných metodou rozhovoru přidat metodu pozorování. Kombinaci pozorování plánovitě doplněným interview s participanty nazývá triangulací explicitní.

3.3.2 Vymezení základního souboru

Základní soubor našeho výzkumu tvořili učitelé všech základních škol v Libereckém kraji, kteří vyučují výtvarnou výchovu v první až páté třídě. Při vymezování základního souboru jsme narazili na následující problém. Přesný počet učitelů výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol se nepodařilo zjistit, dostupný je pouze počet základních škol v Libereckém kraji, kterých je 209 podle informací z webového portálu *Zakladniskoly.cz*. Z výročních zpráv jednotlivých základních škol můžeme zjistit počet učitelů působících na jednotlivých stupních, ale tato data nezohledňují výuku učitelů podle vyučovaných předmětů. Z tohoto důvodu a ze zkušeností získaných během předvýzkumu, jsme se pokusili odhadnout počet učitelů, kteří vyučují výtvarnou výchovu na prvním stupni základních škol v Libereckém kraji, přičemž jsme brali v úvahu celkový počet škol, nejčastější model se dvěma paralelními třídami v jednom ročníku, výskyt malotřídních škol s jedním učitelem pro více ročníků a skutečnost, že na mnoha školách je výtvarná výchova vyučována jedním pedagogem ve více než jedné třídě³⁴. Tato úvaha nás dovedla k závěru, že celkový počet učitelů, kteří vyučují výtvarnou výchovu na prvním stupni, se pohybuje v rozmezí 1300 až 1600, tzn. se střední hodnotou 1450. K této střední hodnotě budeme vztahovat velikost zkoumaného vzorku při vymezování výběrového souboru první etapy výzkumu.

Základní soubor pro druhou a třetí etapu výzkumu tvořili učitelé všech základních škol v Libereckém kraji, kteří vyučují výtvarnou výchovu pouze ve třetí až páté třídě. Vyloučili jsme učitele prvních a druhých tříd, jelikož v nižších ročnících má hodnocení důvod především motivační. Stejným postupem jako v případě první etapy jsme odhadli počet učitelů tvořící základní soubor. Došli jsme k závěru, že celkový počet učitelů se pohybuje v rozmezí 780 až 960, tzn. se střední hodnotou 870. K této střední hodnotě budeme vztahovat velikost zkoumaného vzorku při vymezování výběrového souboru druhé a třetí etapy výzkumu.

³⁴ V praxi jsme se setkali se skutečností, že výtvarnou výchovu na prvním stupni vyučuje učitel z druhého stupně základní školy, popřípadě vychovatel školní družiny. Tito vyučující nebývají ve výročních zprávách zahrnuti mezi pedagogické pracovníky daného stupně škol.

3.3.3 Poznámky ke sběru a analýze dat

Vzhledem k rozsahu výzkumného komplexu, časovým, finančním a logistickým omezením jsme při sběru dat v první a třetí etapě výzkumu přistoupili k metodě tzv. „sněhové koule“³⁵. Polovinu výběrového souboru jsme oslovili sami, pro získání druhé poloviny jsme využili osobního kontaktu respondentů a jejich možnosti přístupu do škol v okrajových částech zkoumaného regionu. Sběr dat, který byl z časového hlediska velmi náročný, probíhal v několika různě dlouhých fázích (viz tabulka 1). Díky využití metody „sněhové koule“ se podařilo shromáždit poměrně rozsáhlý soubor dat s vysokou návratností.

Ve druhé etapě výzkumu, která zahrnovala metodu participačního pozorování a rozhovoru s učiteli a vyžadovala přímou účast výzkumníka, jsme provedli sběr dat sami. Výzkum probíhal vždy po několik dnů na každé z osmi škol a byl omezený pouze na dopolední hodiny či hodiny kolem poledne, ve kterých probíhala výuka výtvarné výchovy. Průměrně jsme každou školu navštívili třikrát, každá návštěva představovala téměř čtyřhodinový pobyt ve škole. Realizace rozhovorů s učiteli, které probíhaly mimo dobu vyučování, byla závislá na jejich časových možnostech. Díky ochotě, proklamovanému zájmu a vstřícnosti učitelů se většina rozhovorů uskutečnila buď bezprostředně po pozorované výuce, nebo po skončení celého vyučování. Vzhledem k časovým a logistickým možnostem byly do výběrového vzorku druhé etapy výzkumu zahrnuty pouze školy v Liberci a dostupném okolí. Další informace a detaily o sběru dat obsahují kapitoly věnované jednotlivým výzkumným etapám.

V rámci těchto úvodních poznámek je třeba zmínit, že vzhledem k rozsahu výzkumného komplexu a jeho členění na tři výzkumné etapy, byl sběr dat realizován v poměrně dlouhém časovém období od září 2006 do června 2011. Jsme si vědomi, že časový rozsah výzkumu v délce téměř 4,5 roku mohl výsledky do jisté míry ovlivnit. Domníváme se však, že názory učitelů a jejich jednání jsou poměrně stabilní a nepodléhají snadno změnám, které by se výrazně projevíly ve zjištěných skutečnostech.

V rámci plánování analýzy dat jsme vzali v úvahu možnost jejich vyhodnocení pomocí komplexnějších statistických metod (matematická statistika, např. T. test, test

³⁵ Metoda „sněhové koule“ (angl. *snowball sampling*) představuje výběr vzorku takzvaným nabalováním, kdy jeden respondent zprostředkovává cestu k dalším.

nezávislosti apod.). Nicméně v průběhu zpracovávání výsledků jsme od této možnosti ustoupili z několika závažných důvodů. V první etapě výzkumu „Dotazník“ by byly tyto metody aplikovatelné pouze pro malou část zkoumaných témat, a proto by se vyhodnocení této části jevilo jako nekonzistentní. Druhá etapa výzkumu „Pozorování“ spočívala v kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu a pracovala s relativně malým vzorkem (20 participantů), pro který statistické zpracování není vhodné. Třetí etapa výzkumu „Sonda“ měla k dispozici poměrně velký vzorek respondentů (100), avšak vzhledem ke sledovaným aspektům by použití statistických metod nebylo nijak přínosné pro interpretaci získaných dat.

Realizace celého výzkumu byla financována ze soukromých zdrojů autorky.

V dalších kapitolách se budeme podrobně věnovat každé z výzkumných etap včetně předvýzkumu. Pro lepší orientaci mají následující kapitoly jednotnou strukturu: v úvodních poznámkách zmíníme praktické provedení výzkumu, charakterizujeme výzkumný vzorek, způsob sběru dat a představíme způsob analýzy dat.

3.4 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo ověřit nosnost a zjistit metodologické a obsahové nedostatky výzkumného nástroje plánovaného pro sběr dat v první etapě výzkumu (dotazníku) a výzkumného nástroje plánovaného pro sběr dat ve druhé etapě výzkumu (pozorování a rozhovoru). Předvýzkum měl ukázat, do jaké míry zkoumané subjekty rozumí otázkám dotazníku i rozhovoru a s jakým časem je nutné počítat pro realizaci šetření. Dílčím cílem předvýzkumu bylo zjistit možnosti přístupu do základních škol, ochotu respondentů účastnit se výzkumu a získat kontakty na učitele pro třetí etapu výzkumu.

Vzhledem k tomu, že lze předpokládat různou míru vnímání a reagování respondentů na jednotlivé dotazované položky, testovali jsme náročnost, srozumitelnost otázek a čas potřebný pro vyplnění dotazníku a realizaci interview na vzorku 30 studentů třetího ročníku kombinované formy studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy na

Katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci v akademickém roce 2005/2006.

3.4.1 Ověřované výzkumné nástroje a způsob sběru dat

V předvýzkumu jsme ověřovali dva výzkumné nástroje - dotazník a rozhovor, určené učitelům výtvarné výchovy na základních školách v Libereckém kraji. Dotazník pro učitele ve fázi předvýzkumu obsahoval celkem 15 otázek, které zjišťovaly následující údaje:

četnost hodnocení ve výtvarné výchově,

průměrný čas věnovaný hodnocení ve výtvarné výchově,

nejčastější způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku a při závěrečném hodnocení (na vysvědčení),

používané klasifikační stupně,

preferovaná kritéria hodnocení dětského výtvarného projevu,

subjekt hodnocení (kdo hodnotí),

objekt hodnocení (co je hodnoceno).

Z faktografických údajů nás zajímal věk respondenta, počet let praxe, kvalifikace učitelství pro 1. stupeň základní školy, velikost obce, v níž se škola nachází, a třída, ve které respondent vyučuje. Dotazník dále nabízel prostor pro vlastní názor či připomínku respondenta.

Soubor otázek pro rozhovor obsahoval celkem 8 položek. Cílem rozhovoru, který byl se souhlasem respondenta nahrávaný na digitální záznamník, bylo doplnit soubor dat o vlastní názor respondenta na problematiku hodnocení dětských výtvarných prací. Na rozdíl od dotazníku, který nabízel varianty odpovědí, respondenti při rozhovoru formulovali odpovědi vlastními slovy.

Sběr dat v předvýzkumu byl proveden na podzim roku 2005, na jaře 2006 byla data kvantitativně i kvalitativně analyzována. Každý respondent byl nejdříve požádán o písemné vyplnění dotazníku a poté byl uskutečněn nahrávaný rozhovor. Získané údaje byly následně přepsány do počítače, analyzovány³⁶ a na jejich základě došlo k úpravě výzkumných nástrojů pro potřeby vlastního výzkumu.

³⁶ Pro potřeby analýzy dat předvýzkumu byla použita pouze relativní a absolutní četnost.

3.4.2 Reflexe zkušeností z předvýzkumu

Na základě vyhodnocení dat byla finální podoba dotazníku pro učitele mírně upravena a zjednodušena. Z faktografických údajů byla vynechána položka *Počet let praxe* a zůstala zachována pouze položka *Věk* respondenta. V předvýzkumu se totiž ukázalo, že obě položky spolu korespondují a je tedy zbytečné obě sledovat. Dále byla vynechána položka *Kolik času průměrně věnujete hodnocení*, jelikož získané údaje se od sebe výrazně nelišily (respondenti shodně uváděli 5 až 10 minut). Neprokázal se vliv *časové dotace hodin výtvarné výchovy* na způsob hodnocení, proto tato položka nebyla dále zjišťována. Položka *Váš názor/připomínka k dotazníku* byla v dotazníku ponechána i přesto, že u ní v předvýzkumu nebyla zaznamenána žádná odpověď. Vyplnění dotazníku respondenty trvalo v průměru 10 minut.

V případě rozhovoru zůstaly pro vlastní výzkum všechny otázky v nezměněné podobě. Pokud si respondenti nebyli jisti správným pochopením, metoda rozhovoru umožňovala otázku upřesnit či nedostatečnou odpověď doplnit další doplňující otázkou. Předvýzkum ukázal, že pro realizaci rozhovoru je třeba počítat s časem minimálně 15 minut, uskutečněné rozhovory trvaly průměrně 20 minut. Digitální záznamník se ukázal jako vhodný a dostatečný instrument pro nahrávání dat. Technicky se snadno ovládal a jeho nenápadná velikost, tvarem připomínající mobilní telefon, měla pozitivní vliv na pohodu respondentů při rozhovoru. Rozhovory byly nahrány v dostatečné kvalitě i bez použití speciálního mikrofону. Transkripce dat získaných rozhovorem, která byla časově náročná, byla provedena co nejdříve po realizaci a byla doplněna poznámkami a komentáři výzkumníka.

Vyhodnocení předvýzkumu ukázalo, že data získaná dotazníkovým šetřením je vhodné upřesnit údaji, které poskytl rozhovor s respondenty. Tyto údaje, které mají subjektivnější charakter, totiž pomáhají dokreslit detailnější obraz edukační reality. Protože bylo žádoucí informace získané pomocí dotazníku ještě doplnit a rozšířit o další výzkumné postupy, rozhodli jsme se realizovat více výzkumných etap, které zahrnovaly navíc metodu pozorování a terénní sondy. V následujících kapitolách popisujeme metodologii jednotlivých výzkumných etap v pořadí, jak byly realizovány.

3.5 První etapa výzkumu – „Dotazník“

Zdrojem primárních dat a zkoumanou jednotkou byli učitelé výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Jelikož jsme data získávali v prostředí, kde se zkoumané jednotky při výkonu své profese pohybují, jednalo se o terénní sběr dat.

Cílem této etapy výzkumu bylo zjistit základní data o respondentech, jejich hodnotových preferencích, názorech na problematiku hodnocení ve výtvarné výchově a zmapovat nejčastěji používané přístupy učitelů k hodnocení dětských výtvarných produktů včetně výběru kritérií. Zajímaly nás rozdíly v názorech učitelů na hodnotící činnosti a způsoby jejich realizace ve vztahu k věku a kvalifikaci respondentů.

3.5.1 Popis výzkumné metody

Výzkumnou metodou první etapy bylo písemné dotazování. Výzkumný nástroj tvořil vlastní *nestandardizovaný polostrukturovaný dotazník* určený učitelům výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol v Libereckém kraji, který umožnil získat data v písemné formě. Dotazník jsme použili z toho důvodu, že patří k nejčastěji používaným výzkumným metodám (Gavora 2000) a umožňuje získat v krátkém čase dostatek údajů od mnoha respondentů. Jako každá metoda má dotazník své výhody i nevýhody. Výhodou sběru dat pomocí dotazníku je již zmíněný snadný a rychlý přístup k velkému množství informací. Získané údaje lze kvantifikovat a statisticky analyzovat. Z etického hlediska dotazník zaručuje respondentům anonymitu. Mezi nevýhody dotazníku patří subjektivita výpovědí, nezískání odpovědi na otázku, nepochopení otázky, forma nevyhovující respondentovi a možnost zkreslení odpovědí.

Struktura dotazníku

Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli ze základní struktury uváděné Gavorou (2000, s. 99–100), která člení dotazník na tři části: vstupní, hlavní a závěrečnou.

1. Vstupní část dotazníku obsahovala název dotazníku, oslovení respondenta, žádost o vyplnění, představení cíle a účelu dotazníkového šetření, ujištění o anonymitě a ochraně získaných dat, poděkování, jméno výzkumníka a instrukce k vyplnění dotazníku.

2. Hlavní část dotazníku tvořily vlastní otázky. Na začátku a na konci hlavní části byly položeny jednodušší otázky, složitější byly uprostřed dotazníku. Celý soubor tvořilo 13 otázek složených z:

- otázek uzavřených (5), které nabízely hotové alternativní odpovědi,
- polouzavřených (5), které poskytovaly kromě hotových alternativních odpovědí také možnost jiné odpovědi než nabízené alternativy,
- otevřených (3), které poskytovaly prostor pro volnou odpověď.

3. Závěrečnou část tvořily otázky faktografické, které zjišťovaly velikost sídla školy, v níž respondent působí, třídu, ve které vyučuje, dosaženou kvalifikaci absolvováním magisterského oboru Učitelství prvního stupně základní školy včetně specializace pro výuku výtvarné výchovy a věk respondenta. Na základě zkušeností z předvýzkumu jsme již nezjišťovali počet let praxe ani pohlaví. Umístění faktografických údajů ve struktuře dotazníku se podle různých autorů liší, bývají obvykle soustředěny v úvodu hlavní části. V našem dotazníku jsme je s odkazem na Gavoru (2000, s. 100) zařadili na závěr vzhledem k jejich nízké náročnosti na vyplnění a také z důvodu možné únavy respondenta. Dotazník končí poděkováním respondentovi za vyplnění údajů a kontaktními údaji na výzkumníka. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze.

3.5.2 Vymezení výzkumného vzorku první etapy

Problémy se stanovením základního souboru pro jednotlivé etapy výzkumu jsme zmínili již v kapitole 3.3.2 *Poznámky ke sběru a analýze dat*. Vzhledem k nedostupnosti potřebných informací jsme velikost základního souboru stanovili odhadem. Do výzkumného vzorku první etapy výzkumu jsme zahrnuli celkem 212 učitelů prvního stupně všech základních škol v Libereckém kraji vyučujících výtvarnou výchovu, což tvoří 14,6 % z odhadovaného základního souboru (střední hodnota odhadu činila 1450).

Respondenti byli do výzkumného vzorku zahrnuti pomocí dostupného (příležitostného) výběru³⁷. Základem výzkumného vzorku se stali všichni studenti kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci, kteří v době sběru dat³⁸ učili výtvarnou výchovu v první až páté třídě na základních školách v Libereckém kraji, a jejich kolegové/kolegyně na školách, kde působili. Jsme si plně vědomi, že dostupný výběr výzkumného vzorku není pro kvantitativní výzkumný postup ideální, přesto jsme k tomuto způsobu výběru přistoupili ze dvou důvodů:

1) Zamýšleli jsme zahrnout mezi respondenty co nejvíce učitelů působících na školách mimo krajské město a jeho bezprostředního okolí. Pro administraci dotazníku jsme chtěli využít osobního předání respondentům, díky čemuž jsme předpokládali větší ochotu zúčastnit se výzkumu a také vyšší návratnost než v případě zaslání dotazníku poštou či elektronicky. Z toho důvodu jsme do výzkumu zapojili studenty Katedry primárního vzdělávání, kteří působí na různých základních školách v Libereckém kraji. Díky jejich pomoci se dotazníky dostaly do škol, které se obvykle do výzkumů nezapojují. Tímto způsobem se podařilo získat pro výzkum také učitele z okrajových oblastí regionu, zajistit vysokou návratnost dotazníků a shromáždit obsáhlý soubor dat reprezentující Liberecký kraj.

2) Kvantitativní etapa výzkumu byla pouze jednou částí celého výzkumného komplexu a měla spíše informativní, vstupní charakter do zkoumané problematiky. Pro tyto účely se jevil způsob výběru výzkumného vzorku jako vyhovující.

Základní sledované proměnné: kvalifikace a věk

Výzkumný soubor, zahrnující 212 (100 %) respondentů, byl podle dosažené kvalifikace rozdělen na dvě kategorie: *nekvalifikovaní* učitelé (73, tj. 34 %) a *kvalifikovaní* učitelé (139, tj. 66 %). Kvalifikací rozumíme dosažené magisterské vzdělání v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Vzhledem k nízkému počtu respondentů se specializací pro výuku výtvarné výchovy nebyla tato skupina vyčleněna jako samostatná

³⁷ Angl. *convenient sample*.

³⁸ Fáze sběru dat jednotlivých výzkumných etap probíhala od září 2006 do června 2009.

kategorie a byla zařazena a vyhodnocována společně se skupinou kvalifikovaných respondentů³⁹.

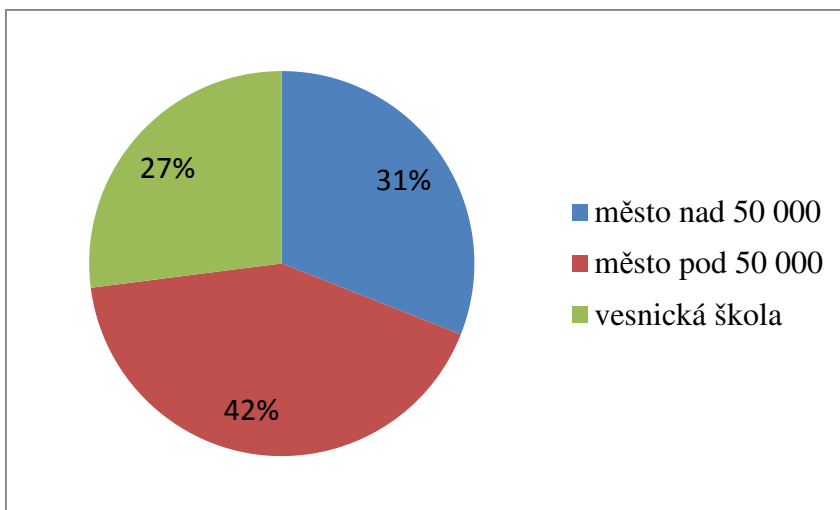
Z hlediska druhé sledované proměnné – *věku* – bylo v rámci každé kategorie původně vytvořeno 5 podkategorií: 1) *do 30 let*, 2) *31–40 let*, 3) *41–50 let*, 4) *51–60 let* a 5) *nad 61 let*. Z důvodu velmi nízkého zastoupení respondentů v poslední, páté skupině jsme pro účely analýzy čtvrtou a pátou podkategorii sloučili a pracovali jsme pouze se čtyřmi podkategoriemi. Sloučenou kategorii jsme nazvali *nad 51 let*. Početní a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií podrobně uvádíme v kapitole 4.1.1 *Charakteristika výzkumného vzorku první etapy*.

Doplňující údaje o výzkumném vzorku první etapy výzkumu

Faktografické údaje z předvýzkumu ukázaly, že u většiny respondentů byla délka věku v přímé úměře s délkou pedagogické praxe, proto jsme ve vlastním výzkumu pracovali pouze s proměnnou *věk*. Pohlaví respondentů jsme vzhledem k převaze žen – učitelek v primárním vzdělávání nesledovali.

Kromě proměnných *kvalifikace* a *věk* jsme dotazníkem zjišťovali také údaje o velikosti sídla školy, na které respondent působí. Tyto údaje nebyly při analýze dotazníku použity, sloužily pouze jako kontrolní data dokládající, že respondenti, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, působí na různých základních školách v Libereckém kraji. Z celkového počtu 212 respondentů působí na škole ve městě nad 50 000 obyvatel 65 respondentů (tj. 31 %), na škole ve městě pod 50 000 obyvatel působí 89 respondentů (tj. 42 %) a 58 respondentů (tj. 27 %) působí na škole vesnické. Jedním ze záměrů výzkumu bylo získat data od respondentů působících na školách po celém Libereckém kraji, což zjištěné údaje dokládají.

³⁹ Ve skupině, kterou tvořilo 139 kvalifikovaných učitelů, uvedlo specializaci výtvarná výchova 30 respondentů (22 %).



Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku podle sídla školy.

3.5.3 Způsob sběru dat - Administrace dotazníku

Metoda písemného dotazování sice umožňuje poměrně snadné získání velkého množství dat, její nevýhodou je ale ztráta kontroly nad velikostí a strukturou výběrového souboru respondentů (Příbová et al. 1996, s. 49). Abychom eliminovali tento nedostatek, zvolili jsme pro zadání a sběr dotazníků metodu osobní a zprostředkované administrace, při které jsme požádali studenty o distribuci dotazníků do základních škol mimo Liberec. Respondenti měli na vyplnění dotazníku dostatek času, doba mezi distribucí a sběrem dotazníků činila 14 dní. Delší doba je považována za neúčinnou a snižuje pravděpodobnost návratu (Příbová et al. 1996, s. 50). Díky tomuto postupu se podařilo zajistit vysokou návratnost. Celkem bylo osloveno 230 respondentů a rozdáno 230 dotazníků, zpět bylo získáno 218 dotazníků, což znamená návratnost 95 %. Ze všech získaných dotazníků jsme 6 formulářů vyřadili z důvodů neúplného vyplnění a dále jsme pracovali se souborem, který obsahoval 212 dotazníků (tj. 92 % ze všech rozdaných dotazníků).

Zpracování výzkumných dat proběhlo za použití tabulkových procesorů Microsoft Excel a základního statistického softwaru. Výsledky dotazníkového šetření jsou shrnuty do tabulek a grafů a popsány v kapitole 4 *Analýza první etapy výzkumu - „Dotazník“*.

3.6 Druhá etapa výzkumu – „Pozorování“

Hlavním předmětem druhé etapy terénního výzkumu byl učitel, který byl zkoumán v jeho přirozeném prostředí, tj. ve vyučovací jednotce výtvarné výchovy. Výzkum se zaměřil na učitelovo jednání při hodnotících činnostech v závěrečných fázích výuky směřovaných na výtvarný produkt žáka a byl realizován metodami participativního pozorování a rozhovoru. Pozorování probíhající v přirozeném prostředí umožňuje zachytit momenty, situace a jevy, které jsou ojedinělé a specifické. Rozhovor jako doplňující výzkumný nástroj jsme zvolili mimo jiné také pro jeho poměrně malý výskyt ve výzkumech edukačního procesu⁴⁰.

Metodu participačního pozorování jsme zvolili z důvodu možnosti identifikace interakčních a hodnotících situací přímo v reálné výuce. Hodnotící situaci chápeme jako časově ohraničenou jednotku, ve které dochází k interakci mezi učitelem, žáky a výtvarným produktem. Cílem bylo zjistit, jak se realizuje interakce a komunikace mezi učitelem, žáky a výtvarnými produkty žáků, proto jsme se zaměřili hlavně na závěrečné fáze vyučovací jednotky. Pozorování sledovalo:

zda dochází k interakčním situacím vztahujícím se k hodnocení,
jakými interakčními prostředky je hodnocení realizováno,
jaká je role učitele a žáků v průběhu hodnotících činností,
co je obsahem hodnotící komunikace mezi učitelem a žáky.

Při plánování této etapy výzkumu jsme sledovali obecné zásady, které doporučuje Mayring (1993, s. 17):

a) Přístupnost terénu pro výzkumníka

Vzhledem k našemu působení ve školství a blízkým kontaktům se školami a učiteli jsme nepředpokládali žádné významné obtíže při vstupu do zkoumaného terénu.

b) Přijetí funkce nenarušující zkoumané procesy

⁴⁰ Hazuková (2003b, s. 11) cituje zjištění Průchy, uvedená ve zprávě o českém pedagogickém výzkumu z r. 1998, která ukazují na skutečnost, že rozhovor byl v empirických výzkumech použit pouze v 7,4 %.

Vystupovali jsme v roli hospitujícího kolegy, abychom zmírnili obavy některých učitelek a ředitelů z pocitu „inspekční“ kontroly. Pobyt cizí osoby ve vyučování bývá českým učitelům nepříjemný. Přestože na školách v dostupném okolí liberecké univerzity neustále probíhá množství výzkumů, sond či šetření a učitelky i jejich žáci bývají zvyklí na pravidelnou přítomnost cizí osoby ve vyučování (praktikující studenti, náslechy skupin studentů, fakultní pedagogové), kladli jsme velký důraz na osobní kontakt s respondenty a na navození vstřícného vztahu mezi respondentem a výzkumníkem. Při vlastním pozorování jsme do výuky nijak nezasahovali, snažili jsme se být její součástí. Pro kvalitativní výzkum je minimalizace vlivu intervencí ze strany výzkumníka důležitá, i když ji nelze zcela vyloučit (McBride 1995, s. 6). Pro zajímavost a porovnání bychom chtěli zmínit naše zkušenosti z hospitací ve dvou amerických elementárních školách. Na rozdíl od českých pedagogů, kteří přítomnost cizí osoby ve vyučování vnímají jako rušivou, nepříjemnou až „ohrožující“, američtí učitelé jsou na přítomnost cizích osob ve vyučování zvyklí, počítají s nimi a dokonce je vítají. Českou školu tak můžeme vnímat jako instituci veřejnosti uzavřenou, americké školy jsou naopak veřejnosti zcela otevřené. Je obvyklé, že ve výuce je kromě vyučujícího přítomen asistent/ka, praktikující student/ka, pomáhající rodič, prarodič či jakýkoliv dobrovolník (*volunteer*) z řad široké veřejnosti. Není nezvyklé, že v jedné vyučovací jednotce pedagogovi aktivně pomáhá více osob. Pro ilustraci uvádíme, že do jedné z námi navštěvovaných amerických škol docházelo týdně až 90 dobrovolníků, přičemž škola měla 12 tříd. Stejnou zkušenost se vstřícným přístupem máme z návštěv ve španělských základních školách.

c) Vyškolení výzkumníka pro terénní výzkum

Zkušenosti z hospitací, s pozorováním, dotazováním a zaznamenáváním vyučovacích jednotek jsme získali díky již zmíněné terénní sondě realizované na dvou elementárních školách v Boulderu (Colorado, USA) v roce 2007 (Valešová 2009, 2010).

d) Etické obhájení záměrů výzkumníka

O etice výzkumu podrobněji pojednáváme v kapitole 3.8. *Etické otázky výzkumu.*

3.6.1 Metodologické poznámky ke sběru dat

Ve druhé etapě jsme realizovali terénní výzkum, který byl založený na získání dat prostřednictvím metody pozorování a dotazování. Pozorování jsme záměrně doplnili dotazováním, jelikož jsme se chtěli zaměřit na subjektivní výpovědi zkoumaných respondentů a dotazovací metody pro tyto účely slouží jako hlavní zdroj dat (Maňák – Švec 2004, s. 25). Obě uvedené metody, které jsou v kvalitativním výzkumu považovány za klíčové a nejobvyklejší (Strauss – Corbinová 1999; McBride 1995; Příbová et al. 1996), byly použity u stejného vzorku participantů.

Konkrétně se jednalo o metodu *zúčastněného (participačního) a otevřeného pozorování*, při kterém výzkumník sdílí stejné prostředí se zkoumanou osobou a zúčastňuje se běžných situací. Data tvořil podrobný zápis toho, co se děje v hodině (činnosti, výroky), který byl prováděn ručně a byl zaznamenáván v průběhu výuky. Sledované položky týkající se interakce a hodnocení byly postupně doplňovány během jednotlivých pozorování. Přepis pracovních záznamů do počítače byl pořizován bezprostředně po realizovaných pozorováních a byl doplněn o chybějící údaje, poznámky a komentáře. Detailní popisy výukových jednotek sloužily jako kontrolní podklady pro případ pozdější revize. Přepsaná data byla strukturována podle předem stanovených kategorií do tabulek. Jelikož nešlo o standardizované pozorování, nepracovali jsme s předem připravenými pozorovacími archy (Gavora 2000; Maňák – Švec 2004). V průběhu samotného pozorování jsme se v roli výzkumníka zdržovali v zadní části třídy a do výuky jsme nijak nezasahovali.

Pozorování jako výzkumná metoda má své výhody, ale také úskalí, se kterými je třeba počítat. Mezi úskalí ze strany výzkumníka patří nedostatečná příprava výzkumníka – pozorovatele, která se týká odborné přípravy, předsudků, pozorovacích schopností či schopnosti vyvozování. Dalším úskalím metody pozorování je nedostatečné zajištění validity a reliability výzkumného nástroje. V našem případě jsme spolehlivost a objektivitu výzkumného nástroje ověřovali paralelním pozorováním dvěma nezávislými pozorovateli ve dvou vyučovacích jednotkách a porovnáním jejich paralelně provedených zápisů. Ve většině sledovaných položek se u obou výzkumníků ukázala shoda v míře zachycených jevů. U metody pozorování je také třeba počítat s časovou náročností ve všech fázích výzkumu, při plánování, realizaci výzkumu, sběru dat, jejich přepisu i analýze. Pro

zjednodušení a urychlení zápisu pozorování jsme používali zkratky pro často se vyskytující slova a jevy. Ručně pořízené záznamy z terénního pozorování jsme přepisovali do počítače co nejdříve po ukončení pozorování a dodatečně jsme je doplnili vlastními poznámkami. Metodu podrobného popisu vyučovací jednotky jsme zvolili záměrně, jelikož tento způsob umožňuje pozdější připomenutí sledované reality, na rozdíl od vyplněných protokolů či formulářů, které jsou pouze mechanickým sumarizujícím záznamem, statisticky zachycujícím existenci či četnost jevu, ale neukazujícím, co se konkrétně v hodině dělo. Možnost pozorování prostřednictvím video či audionahrávky jsme zamítli z technických, a hlavně etických důvodů. Zaznamenávání na videokameru představuje příliš velký zásah do soukromí třídy i učitele, hrozí nebezpečí stylizace učitele na kameru včetně nepříjemných pocitů být sledován (nahráván). Nahrávání výzkumníkem by rušilo vyučovací proces a rozptylovalo učitele i žáky. Nahrávání je také vždy určitou selekcí skupiny a prostoru, který je snímán. Další nevýhodu audio či videonahrávání spatřujeme v nemožnosti okamžitého zaznamenávání postřehů, poznámek či komentářů ke sledovaným jevům. Pozdější analýza nahrávek mimo prostředí zkoumaného terénu je tak ochuzena o bezprostřední impulzy, které mohou být později zapomenuty. Instalace pevné kamery je technicky náročná a pro náš výzkum nerealizovatelná, jelikož je pokaždé sledován jiný učitel, jiná třída či jiná škola.

Při použití metod založených na osobním kontaktu s respondenty/participanty, přináší obtíže také samotný výběr výzkumného vzorku. Někdy je třeba použít takový soubor, který je ochotný participovat na výzkumu⁴¹.

Úskalí metody pozorování se týká také pozorovaného subjektu, který mívá tendenci ke stylizovanému, strojenému a nepřirozenému jednání ve snaze být lépe posuzován. Tyto přirozené a očekávané překážky jsme eliminovali doplněním pozorování o osobní rozhovor s respondentem, navazujícím na pozorování ve vyučovací jednotce. Po ukončení pozorování se respondenti uvolnili a uklidnili, rozhovory probíhaly po výuce přímo ve třídách nebo v kabinetech učitelů, kde respondenti necítili tolik nejistotu a netrpěli pocitem ohrožení či kontroly. Výhodou osobního dotazování byla přímá komunikace výzkumníka s respondentem, přímá zpětná vazba, možnost okamžité motivace respondenta k odpovědi, pravděpodobnost získání detailnější odpovědi než v případě písemného dotazování a

⁴¹ Podobné problémy s účastí a ochotou učitelů řešila například Hazuková (2003b, s. 12) při empirických výzkumech týkajících se funkčního slovníku učitelů primárního stupně školy.

bezprostřední získání dat. Osobní přítomnost výzkumníka může být zároveň také nevýhodou a může vést ke zkreslování či zatajování informací (Příbová et al. 1996, s. 48). Stejně jako u metody pozorování, tak i u metody dotazování je další nevýhodou časová a organizační náročnost ve všech fázích výzkumu. Zvukovou podobu rozhovorů jsme převáděli do písemné podoby a soubor dat jsme dále zpracovávali přirozeným kódováním a strukturováním do kategorií podle výskytu.

Údaje získané metodou nahrávaného rozhovoru doplnily a rozšířily soubor dat z pozorování. Použitou metodu osobního dotazování lze charakterizovat jako *polostrukturovaný rozhovor orientovaný na problém* hodnocení a zpětné vazby ve výtvarné výchově. Soubor položek rozhovoru obsahoval otázky trojího typu: iniciační (otevírací), hlavní a ad-hoc (neplánovaně vzniklé).

Při individuálně vedených rozhovorech jsme respondentům položili následující otázky, které byly technicky zaznamenávány na digitální záznamník⁴²:

1. *Co se Vám na výuce výtvarné výchovy líbí, co nelíbí a co Vám připadá obtížné?*
2. *Co bylo cílem dnešní hodiny?*
3. *Co jste na konci hodiny hodnotil/a? Proč?*
4. *Pokud nehodnotíte, mají žáci nějakou zpětnou vazbu o své úspěšnosti? Jakou?*
5. *Na jaké obtíže narážíte při hodnocení dětských výtvarných prací?*
6. *Je dvojka z výtvarné výchovy dobrá, nebo špatná známka?*
7. *Který klasifikační stupeň považujete ve výtvarné výchově za neúspěšný?*
8. *Jak by podle Vás mělo vypadat hodnocení ve výtvarné výchově?*

3.6.2 Výběr výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu

Základní soubor pro druhou fázi výzkumu tvořili učitelé všech základních škol v Libereckém kraji vyučující výtvarnou výchovu ve třetí až páté třídě. Vzhledem k nedostupnosti údajů, o kterém jsme se zmínili již v kapitole 3.3.2 *Vymezení základního souboru*, jsme velikost základního souboru stanovili odhadem stejným způsobem jako

⁴² Souhlas s nahráváním rozhovorů respondenti potvrdili svým podpisem. Více o *Písemném souhlasu respondenta s výzkumem* v kapitole 3.6.2.

v případě první etapy výzkumu a došli ke střední hodnotě 870. Výzkumný vzorek druhé etapy představovalo celkem 20 učitelů z osmi základních škol, což tvoří 2,3 % z odhadovaného základního souboru. Podrobnou charakteristiku výzkumného vzorku uvádíme v kapitole 5.1 *Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy*.

Pro výzkumný vzorek této fáze výzkumu, která byla založena na osobním kontaktu výzkumníka a zkoumaných osob, jsme se rozhodli použít záměrný výběr postavený na ochotě participantů účastnit se výzkumu. Výběr výzkumného vzorku probíhal následujícím způsobem. Nejdříve jsme vybrali ze seznamu základních škol v Liberci a dostupném okolí devět vhodných škol tak, aby reprezentovaly vzdělávací instituce různé velikosti, zahrnovaly různé lokality a sídlily v různě velkých obcích. Do souboru jsme vybrali jednu školu z velkého sídliště krajského města, dvě školy z centra krajského města (jedna z nich byla fakultní škola), jednu školu z okrajové části krajského města, dvě školy ze sídliště menšího města, dvě školy z malého města a jednu vesnickou školu. Poté jsme kontaktovali ředitele jednotlivých vzdělávacích institucí s žádostí o možnost realizace výzkumu na jejich škole. Ředitelé byli seznámeni s podmínkami výzkumného šetření a svůj souhlas písemně potvrdili (*Písemný souhlas ředitele školy s výzkumem* viz příloha). Na základě doporučení ředitelů škol následovalo osobní kontaktování vybraných pedagogů vyučujících výtvarnou výchovu ve třetích, čtvrtých a pátých třídách. Vyučující prvních a druhých tříd nebyli do šetření zahrnuti. Také oslovení vyučující byli podrobně seznámeni s podmínkami účasti na výzkumu a svůj souhlas potvrdili písemně (*Písemný souhlas respondentů s výzkumem* viz příloha). S řediteli i učiteli jsme dohodli termíny návštěv tak, aby s přítomností výzkumníka ve výuce výtvarné výchovy předem počítali a aby výzkum nenarušoval plánovanou činnost školy. Z oslovených ředitelů odmítl účast na výzkumu pouze ředitel jedné z fakultních škol. Z oslovených učitelů odmítli účast dva pedagogové, z nichž se jeden do výzkumu zapojil dodatečně a na vlastní žádost na základě sdělených zkušeností svých kolegů. Obecně lze říct, že jak ředitelé, tak učitelé, kteří byli požádáni o spolupráci, se zúčastnili výzkumu s ochotou a zájmem. Etické otázky spojené s terénním výzkumem popisujeme podrobně v kapitole 3.8.1 *Opatření k řešení diskutovaných etických problémů*.

3.6.3 Způsob analýzy a interpretace dat druhé etapy výzkumu

Analýza a interpretace dat v rámci kvalitativního výzkumu patří k diskutovanému tématu mezi samotnými badateli (Strauss – Corbinová 1999). Někteří zastávají názor, že shromážděné údaje by se vůbec neměly analyzovat, protože badatelova interpretace nemusí být pravdivá. Badatel v tomto pojetí je pouhým sběratelem a prezentátorem údajů. Jiní badatelé usilují o přesný popis, jehož úkolem je mimo jiné redukovat množství získaných informací, to znamená vybrat, interpretovat a popsat zkoumaný jev. Třetí skupinu tvoří badatelé, jejichž záměrem je vytvořit teorii na základě shromáždění a induktivní analýzy údajů, která se v českém výzkumném prostředí nazývá zakotvená teorie⁴³. Takto vytvořená teorie „věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji“ (Strauss – Corbinová 1999, s. 15).

Soubor dat získaný ve druhé etapě výzkumu jsme vyhodnocovali dvojím způsobem podle jejich povahy. Kvantitativní analýza pomocí základních statistických metod zpracovávala data převedená do číselné podoby a strukturovaná do tabulek a grafů podle sledovaných aspektů. Kvalitativní analýza se zakládala na konceptualizaci údajů, které se nazývá *kódování*. Data verbální povahy, získaná metodou pozorování a rozhovoru, byla transformována do písemné podoby a podrobena detailnímu studiu. K analýze textu výpovědí jsme použili přístupy *otevřeného kódování*, z něhož vyplynul soubor kódů a kategorií.

Smyslem prvního kroku kvalitativní analýzy, nazývaného *konceptualizace* údajů, je rozbor zkoumaného materiálu na významové části. Na základě identifikace sledovaného jevu se částem textu přiděluje kód, tj. *pojmem*, který daný element/jev reprezentuje. Seskupením pojmů do nadřazených celků, tzv. *kategorizací*, dosáhneme zhutnění pojmového aparátu. Kategorie představuje soubor zahrnující pojmy s podobnými znaky/vlastnostmi a odlišnou dimenzí, tj. umístěním daného znaku/vlastnosti na určité škále. Každá kategorie má svůj vlastní *dimenzionální profil*, jejichž seskupením vzniká vzorec či pravidelnost⁴⁴ (Strauss – Corbinová 1999, s. 49). Použité kódy mohou být vlastní (vytvořené výzkumníkem), převzaté (z odborné literatury nebo od jiných autorů) či „in vivo“ (pojmy vypůjčené od respondentů). Zjednodušeně můžeme říct, že proces

⁴³ Angl. *grounded theory*.

⁴⁴ Angl. *pattern*.

otevřeného kódování vychází z rozpoznávání a rozvíjení vlastností a dimenzí, které jsou základem pro vytváření vztahu mezi jednotlivými kategoriemi (Strauss – Corbinová 1999, s. 48).

Otevřené kódování lze provádět různými způsoby. Základní analytické postupy při kódování tvoří porovnávání a neustálé kladení otázek, jejichž cílem je upřesnit a specifikovat pojmy (Strauss – Corbinová 1999, s. 43). Důležitou podmínkou kódování je teoretická citlivost výzkumníka nezátížená předpoklady, zkušenostmi či předsudky, které mohou (i nevědomě) ovlivnit následné interpretace. Na začátku našeho zkoumání byl podrobný přepis záznamů z pozorování a zvukové podoby rozhovorů do písemné formy. Souvislý text jsme rozdělili do několika souborů podle sledovaných aspektů. Následovala obsahová analýza textu, při které jsme podle doporučení Strausse a Corbinové (1999, s. 51) pečlivě zkoumali jednotlivá slova, větné úseky, celé věty nebo odstavce. Tento zdlouhavý proces lze zjednodušit použitím počítačového programu *atlas.ti*. V našem případě jsme zvolili kódování prováděné ručně, při kterém jsme pojmy a kategorie zaznamenávali přímo do analyzovaného textu.

Výsledky druhé etapy výzkumu, která měla objasnit a na konkrétních případech ilustrovat, co a jakým způsobem je předmětem hodnotících aktivit učitelů v reálné výuce, popisujeme v kapitole 5 *Analýza druhé etapy výzkumu – „Pozorování“*.

3.7 Třetí etapa výzkumu – „Sonda“

Třetí etapa výzkumu představovala doplňující terénní sondu realizovanou pomocí anketního šetření mezi učiteli a žáky. Pro empirické šetření byli vybráni pouze učitelé třetích, čtvrtých a pátých tříd základních škol a jejich žáci. Do šetření nebyli zahrnuti žáci prvních a druhých ročníků (a tudíž i jejich učitelé) vzhledem k předpokládaným obtížím při písemném vyplňování anket.

Cílem terénní sondy bylo:

- zjistit, jaká kritéria učitelé volí při výběru zdařilých a nezdařilých dětských prací,
- porovnat volbu hodnotících kritérií ve vztahu ke kvalifikaci učitelů,
- zjistit shodu žákovského sebehodnocení s hodnocením vyučujícího,
- zjistit názory učitelů a žáků na vzdělávací přínos konkrétní vyučovací jednotky výtvarné výchovy.

Pro splnění uvedených cílů jsme formulovali tyto dílčí výzkumné otázky:

- a) Jaká kritéria volí učitelé, když vybírají (hodnotí) a zařazují dětské práce do kategorií zdařilá a nezdařilá práce?
- b) Liší se kritéria výběru nejzdařilejší a nejméně zdařilé dětské práce u učitelů kvalifikovaných a nekvalifikovaných?
- c) Dochází ke shodě mezi učitelským hodnocením a sebehodnocením žáka?
- d) Jaké informace z učitelského hodnocení žáci získali? Jak je využijí pro svůj další rozvoj?
- e) Jaké informace přineslo učitelům hodnocení zadaného úkolu? Využijí výsledky hodnocení dále v praxi?

3.7.1 Popis terénní sondy

Terénní sonda, která se stala zdrojem dat, se zakládala na realizaci vyučovací jednotky podle jednotně zadaných instrukcí spojené s následnou reflexí učitelů a jejich žáků. Participující učitelé obdrželi písemné zadání s formulací výtvarného úkolu

(kompletní instrukční list v příloze), který realizovali se svými žáky v rámci běžné výuky výtvarné výchovy:

Zadejte žákům v hodině výtvarné výchovy následující úkol – Nakresli tužkou na formát A4 situaci, jak pomáháš ošetřovateli v ZOO s krmením nějakého velkého zvířete. Na konci hodiny proveďte se žáky hodnocení dosažených výsledků.

Součástí sondy bylo kromě samotné realizace zadaného úkolu jeho vyhodnocení, přičemž způsob hodnocení záměrně nebyl zadán a byl ponechán na rozhodnutí participujících učitelů. K hodnocení se vztahovala také anketa pro učitele a anketa pro žáky. Žáci vyplňovali anketu na konci vyučovací jednotky, kdy jim učitelé rozdali předem připravené anketní lístky a bezprostředně po vyplnění je sebrali, čímž byla zaručena stoprocentní návratnost od všech zúčastněných žáků. Učitelé vyplnili anketu po skončení vyučování bez přítomnosti žáků. Obě ankety byly anonymní a u každého typu respondentů měly jinou podobu. Pro vyplnění anket nebyl stanoven žádný časový limit, ale předpokládali jsme, že vyplnění učitelské ankety s výběrem dětských prací bude trvat asi 15 minut a vyplnění žákovské ankety 5 minut.

Anketa pro učitele obsahovala 6 otevřených otázek a její součástí byl výběr jedné zdařilé a jedné nezdařilé dětské práce ze souboru všech žákovských prací realizovaných ve výuce doplněný popisem hodnotících kritérií, podle nichž učitelé jednotlivé práce vybírali. Otázky ankety pro učitele se zaměřovaly na jejich zkušenosti s hodnocením celého úkolu a hodnocením prací vybraných podle jejich vlastního úsudku. Anketa pro učitele obsahovala tyto otázky:

- 1. S jakými obtížemi jste se při hodnocení výsledků zadaného úkolu setkal/a?*
- 2. Co jste na dětských pracích hodnotil/a? Podtrhněte, co jste pokládal/a za nejdůležitější?*
- 3. Kterou získanou zkušenost z tohoto hodnocení pokládáte za důležitou pro Vaši další pedagogickou praxi?*
- 4. V čem spatřujete rozdíl mezi Vámi vybranou prací zdařilou a nezdařilou?*
- 5. Co Vás překvapilo na odpovědích žáků v anketě?*
- 6. Pokud byste měl/a možnost zúčastnit se semináře (kurzu) zaměřeného na hodnocení dětských výtvarných projevů, na co byste se chtěl/a zeptat? Co by Vás zajímalo?*

Anketa pro žáky měla vzhledem k nízkému věku respondentů, jejich minimální zkušenosti s účastí na výzkumu a také z časových důvodů (připomínáme, že žáci vyplňovali ankety v rámci vyučovací jednotky) jednoduchou a stručnou podobu. Obsahovala pouze čtyři otevřené otázky bezprostředně navazující na realizovaný výtvarný úkol, které zjišťovaly vzdělávací zisk, hodnocení žáka učitelem, vlastní hodnocení žáka a jeho reflexi učitelova hodnocení. Anketa pro žáky obsahovala tyto otázky:

1. *Co ses v dnešní hodině výtvarné výchovy naučil/a?*
2. *Jak tvou práci ohodnotila paní učitelka?*
3. *Jak by ses ohodnotil ty sám?*
4. *Co z dnešního hodnocení ti pomůže, abys podobný úkol udělal/a příště ještě lépe?*

Anketu pro žáky jsme zvolili i přesto, že ji odborná literatura v tomto věku nedoporučuje. V praxi se přesto ukázalo, že ji lze pro získání informací úspěšně použít, i když je třeba počítat u jednotlivých ročníků s rozdílnou mírou pochopení a kvalitou písemných odpovědí.

3.7.2 Výběr výzkumného vzorku třetí etapy výzkumu a metoda sběru dat

Základní soubor pro třetí fázi výzkumu byl totožný s druhou fází výzkumu, to znamená, že ho tvořili učitelé všech základních škol v Libereckém kraji, kteří vyučují výtvarnou výchovu v první až páté třídě. Vzhledem k odhadu celkového počtu učitelů pohybujícího se v rozmezí 780 až 960, tzn. se střední hodnotou 870, představovalo výzkumný vzorek celkem 100 učitelů, což tvoří 11,5 % z odhadovaného základního souboru.

Výzkumný vzorek etapy „Sonda“ tvořilo celkem 100 participantů. Polovinu souboru představovalo 50 studentů kombinovaného studia studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy Katedry primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, kteří oslovili dalších 50 učitelů z praxe, tj. svých kvalifikovaných kolegů/kolegyň na škole jejich působení. Jelikož jsme zamýšleli zahrnout do souboru oba póly pedagogů, nekvalifikované i kvalifikované učitele, záměrně

jsme ponechali výběr kolegy/kolegyně na studentech. Předpokládali jsme, že osloví takové vyučující, kteří jsou v daném školním kolektivu považováni za „dobré výtvarníky“ a experty. Pro výběr výzkumného vzorku jsme opět využili metody tzv. „sněhové koule“, jejíž výhodou je osobní kontakt s potenciálním participantem a přístup do terénu logisticky náročně dostupného. To znamená, že každý student – nekvalifikovaný učitel získal pro výzkum jednoho kvalifikovaného kolegu. Tento způsob získání dat byl zvolen z několika důvodů: poměrně vysoké návratnosti (bylo dosaženo stoprocentní návratnosti vyplněných anket i vybraných výtvarných prací), časových možností a z důvodu obecně přetrvávající neochoty učitelů účastnit se jakýchkoliv aktivit (nejen výzkumných) nad rámec pracovních povinností. Další výhodou byl snadný přístup do terénu a ochota spolupracovat na výzkumném šetření díky osobnímu kontaktu a zájmu oslovených učitelů o realizaci výtvarného úkolu.

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, jedním z cílů výzkumu bylo zahrnout do souboru učitele působící na základních školách také mimo krajské město Liberec a jeho okolí. Díky zvolenému způsobu oslovení účastníků výzkumu se podařilo získat data z okrajových částí regionu, které bývají do pedagogických výzkumů méně často zařazovány. V našem souboru respondentů učitelé ze škol mimo Liberec dokonce převažují. Je to způsobeno faktem, že první oslovenou skupinu účastníků výzkumu tvořili učitelé nekvalifikovaní, kteří častěji působí mimo krajské město a jeho bezprostřední okolí (absolventi pedagogických fakult častěji získávají uplatnění přímo v Liberci).

Distribuce písemného zadání výtvarného úkolu včetně předtištěných anketních listů učitelům byla provedena pomocí výše popsanych studentů, kteří se přímo účastnili výzkumu jako část respondentů tvořící skupinu nekvalifikovaných učitelů a pomohli kontaktovat druhou skupinu, kvalifikované učitele. Účast v této etapě výzkumu odmítli pouze dva kvalifikovaní pedagogové, jejich nekvalifikované „protějšky“ jsme kvůli stejnoměrnosti skupin ze souboru vyřadili. Tímto způsobem jsme získali data od dvou početně vyrovnaných skupin respondentů. Celkově jsme pracovali se souborem čítajícím 50 kvalifikovaných a 50 nekvalifikovaných učitelů.

3.7.3 Způsob analýzy a interpretace dat třetí etapy výzkumu

K analýze kvalitativního souboru dat tvořeného písemnými výpověďmi učitelů a jejich žáků, byla použita metoda otevřeného kódování obdobně jako ve druhé etapě výzkumu. Způsob kódování a postup analýzy jsme popsali v kapitole 3.6.3 *Způsob analýzy a interpretace dat druhé etapy výzkumu*, proto v této souvislosti zmíníme jen několik poznámek.

V první fázi kódování souborů výpovědí, získaných prostřednictvím ankety určené učitelům a ankety určené žákům, jsme opět identifikovali opakující se obsahy/témata dat, přiřadili jim kódy a na jejich základě jsme formulovali kategorie. Jednotlivé kategorie vznikly sgrupováním pojmů, které byly přiřazovány výpovědím s podobným obsahem.

V této etapě jsme kromě souborů textových dat analyzovali také soubor artefaktů – dětských výtvarných prací, který sestával ze dvou částí: první tvořily dětské práce vyhodnocené učiteli jako nejzdařilejší, druhou část tvořily dětské práce vyhodnocené učiteli jako nejméně zdařilé. Důvody zařazení do jmenovaných skupin – kritéria výběru – respondenti písemně zaznamenávali na spodní stranu kreseb. Kritéria výběru byla obsažena také v otázkách učitelské ankety (konkrétně otázka č. 4). Ke zdvojení zdrojů požadovaných dat a zařazení tohoto sledovaného aspektu do ankety i do hodnocení a výběru dětských prací jsme přistoupili na základě zkušeností z předchozích výzkumných etap. Očekávali jsme, že respondenti se budou chtít této otázce vyhnout nebo zapomenou u dětských prací kritéria vyplnit. Tento kontrolní postup se ukázal být správný a umožnil doplnit chybějící údaje u osmnácti respondentů. Výsledky a jejich interpretaci popisujeme v kapitole 6 *Analýza třetí etapy výzkumu – „Sonda“*.

3.8 Etické otázky výzkumu

Etické otázky výzkumů získávajících data od lidských respondentů jsou brány v úvahu od konce druhé světové války, kdy norimberské tribunály soudily skupinu nacistických lékařů. Tento soud vedl k vytvoření dokumentu známého jako Norimberský kodex. Později, v roce 1964, vznikla v Helsinkách Lékařská asociace, stanovující normy etického chování svého oboru. Roku 1979 vešel ve Spojených státech amerických v platnost *Belmont Report*, který rozšířil platnost etických zásad na všechny vědní obory, nejen na lékařství. Zároveň stanovil obecná pravidla pro výzkumy týkající se lidských subjektů, která kladou důraz na tři základní principy: respekt, prospěšnost a spravedlnost a dále na informovaný souhlas účastníka výzkumu, důvěrnost, minimalizaci rizik a zvláštní ochranu zranitelných subjektů (Valeš 2011, s. 39–40).

Etické problémy užití výzkumných metod se týkají různých otázek, které jsou dostatečně zmiňovány v publikacích o metodologii výzkumu (Skutil 2011; McBride 1995). V této kapitole se budeme věnovat pouze těm otázkám, které bylo potřeba ošetřit pro námi realizovaný výzkum. Jsou to:

- a) anonymita účastníků výzkumu,
- b) anonymita dat a jejich zajištění proti zneužití,
- c) informovanost o pozorování.

Při realizaci výzkumu jsme kladli velký důraz na etickou stránku a řídili jsme se obecnými principy: principem důvěrnosti, principem otevřenosti, principem zmocnění a principem svobody (McBride 1995, s. 16–17). Princip důvěrnosti spočívá v dodržení anonymity respondentů a také míst konání výzkumu v případě jejich snadné identifikovatelnosti. Princip otevřenosti je založen na transparentnosti jednání. Princip zmocnění představuje právo všech účastníků výzkumu na informovanost a účast v rozhodování, které se jich bezprostředně týká. Princip svobody vychází ze základního lidského práva na odpověď, či její odmítnutí a na vlastní názor.

Povinností výzkumníka je zajistit bezpečné uložení získaných dat takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jakémukoliv jejich zneužití. McBride (1995, s. 17) říká, „že žijeme ve věku sběru informací“, což nás nutí uvažovat o otázkách jejich dalšího

využití v souladu s etickými, ale také právními normami. V tomto ohledu výzkumník na sebe přebírá velkou zodpovědnost.

Dalším problémem, který považujeme za nutné zmínit, je tzv. *Observer's Paradox* (paradox pozorovatele), což znamená, že se na jednu stranu snažíme zjistit, jak se osoby chovají, když nejsou pozorovány, ale na druhou stranu takové informace můžeme získat pouze a právě prostřednictvím systematického pozorování (Labov 1972, s. 209). Havlík a Kořa (2007, s. 23) mluví o právu osob vědět, že jsou pozorovány, a proto je nezbytné, aby dotyčná osoba byla dostatečně informována také o tom, že informace vzniklé v průběhu pozorování budou následně analyzovány, diskutovány a s největší pravděpodobností publikovány. Informovanost pozorovaného ovšem může vést ke změně jeho chování, s čímž musí výzkumník počítat. V takovém případě zjištěné údaje vycházejí nikoliv z přirozeného chování pozorovaného, ale z chování, které nám pozorovaný nabízí, které chce, abychom viděli, či o kterém si myslí, že má být prezentováno.

3.8.1 Opatření k řešení diskutovaných etických problémů

V našem případě byla otázka anonymity a informovanosti účastníků výzkumu řešena prostřednictvím jejich písemného souhlasu s účastí ve výzkumu ve druhé výzkumné etapě, která byla založena na sběru dat metodou pozorování a dotazování. Za tímto účelem jsme použili tzv. *Participant Informed Consent Form*, což je forma písemného poučeného souhlasu běžně používaná v americkém výzkumném prostředí.

Byly vytvořeny dva druhy formulářů, které v plném znění uvádíme v příloze. První byl určen ředitelům škol, na nichž probíhal výzkum, druhý byl určen učitelům – účastníkům výzkumu. Ředitele škol i jednotlivé učitele jsme požádali o souhlas s přístupem do vyučování, podrobně jsme je poučili o podmínkách výzkumu a vysvětlili jim, k čemu výzkum slouží. Všechny zúčastněné osoby obdržely formulář s informacemi, formulář pro učitele obsahoval navíc poučení o možnosti odmítnout podílet se na některých částech výzkumu. Této možnosti využila jedna respondentka, která si nepřála být během rozhovoru nahrávána. Rozhovor byl v tomto případě zaznamenán písemně. Po seznámení s obsahem formuláře zúčastněné osoby svůj souhlas potvrdily podpisem a obdržely jednu kopii, čímž jsme zajistili dodržování výše zmíněných principů důvěrnosti,

otevřenosti, zmocnění a svobody. Výzkumník se písemně zavázal nezneužít důvěru respondenta a získané informace použít výhradně pro potřeby výzkumu.

Otázky týkající se etiky jsme řešili na různých úrovních v průběhu celého výzkumu. Ředitelé škol projevovali zájem o výsledky výzkumu, což je v souladu s jeho realizací a cíli – výsledky by primárně měly přispět ke zlepšení stávající situace. Největší zájem ovšem ředitelé měli o informace z pozorovaných vyučovacích jednotek na jejich školách. Tady narážíme na problém s principem otevřenosti směrem k osobě nadřazené participantům a principem důvěrnosti směrem k samotným účastníkům výzkumu. Participantů totiž byli ujištěni o anonymitě a nezneužití získaných dat, k čemuž se výzkumník písemně zavázal. V případě, že na dané škole bylo provedeno pouze jedno pozorování, lze participujícího pedagoga snadno identifikovat, což je v přímém rozporu s etickými principy. U několika participantů jsme se setkali s obavami či strachem z „hospitace“ ve vyučování, v jednom případě s prvotním odmítnutím. Zodpovědnost výzkumníka dodržet slíbenou anonymitu je nezbytná, protože se nevztahuje pouze na jím realizovaný výzkum, ale může ohrozit důvěru participantů v solidnost dalších výzkumů a jiných výzkumníků. Z tohoto důvodu byly vždy striktně respektovány etické zásady, které nadřazují otázku důvěrnosti dat nad otevřeností směrem k osobě nadřazené respondentům.

3.9 Shrnutí metodologické části

V této kapitole jsme podrobně představili výzkumný design se všemi jeho fázemi, věnovali jsme se možným úskalím zvolených metod a omezením výzkumu. Na závěr jsme zdůraznili význam etiky výzkumu a uvedli etické problémy, které jsme v souvislosti s realizovaným výzkumem řešili. Než přistoupíme k analýze dat získaných v jednotlivých etapách výzkumu, rádi bychom zmínili ještě několik poznámek vztahujících se k metodologickým otázkám.

V souvislosti s výběrem výzkumných vzorků pro jednotlivé etapy výzkumu považujeme za nutné uvést, že jsme si plně vědomi jistých omezení, která s sebou nesou námi zvolené metody sběru dat. Snažili jsme se nejen o získání co největšího počtu respondentů pro dotazníkové šetření, ale také o co největší množství navrácených

dotazníků. Není nijak snadné přesvědčit učitele, kteří byli naší cílovou skupinou, k účasti na výzkumu. Přestože jsme ve většině případů neměli problém se získáním souhlasu a navozením spolupráce, mezi nejčastější důvody neochoty, se kterými jsme se setkali v rámci předvýzkumu, můžeme uvést časovou vytíženost, nezáměr a také obavy z „kontroly“. Na základě těchto důvodů jsme se rozhodli pro záměrný a dostupný výzkumný vzorek.

Také v případě druhé a třetí etapy výzkumu jsme kvůli získání co největšího počtu participantů opět zvolili záměrný a dostupný vzorek. Zvláště tyto dvě etapy, zahrnující participační pozorování kombinované s rozhovorem a anketní šetření vycházející z realizace zadaného výtvarného úkolu, si vyžadovaly participanty ochotné účastnit se časově náročných výzkumných šetření. Uvědomujeme si, že laskavost a vstřícnost učitelů a ředitelů, kteří nám dovolili vstoupit do jejich profesionálního prostoru a poskytli nám příležitost účastnit se přímo či zprostředkovaně výuky, byly základním předpokladem pro úspěšné získání dat.

Metodologickou část práce uzavřeme odkazem na obtížnost tvůrčí práce výzkumníka při přípravě pedagogického výzkumu, kterou Švec (2004, s. 39) připodobňuje Feyerabendově metafoře o vědcích, jejichž činnost srovnává s prací architektů. Ti mohou být posuzováni teprve až po dokončení stavby, přičemž nikdo dopředu neví, zdali stavba bude stát, či zdali spadne.

4 ANALÝZA PRVNÍ ETAPY VÝZKUMU - „DOTAZNÍK“

Základem pro řešení zkoumaného problému v první etapě výzkumu byla teoretická východiska, jimž jsme se věnovali v předchozích kapitolách, a základní výzkumné otázky, zejména otázka číslo 1: *V jaké formě a s jakým obsahem probíhají interakční procesy ve výuce výtvarné výchovy?* a číslo 2: *Ovlivňuje hodnotící kompetence učitelů jejich kvalifikace a věk?*. Tyto otázky nám umožnily formulovat následující pracovní předpoklady:

- P1: Učitelé považují hodnocení ve výtvarné výchově za obtížnou pedagogickou činnost.
- P2: Kvalifikovaní učitelé přikládají hodnocení větší důležitost.
- P3: Nejčastějším prostředkem zpětné vazby od učitele k žákovi je klasifikace.
- P4: Nejčastěji používaná kritéria hodnocení nevycházejí z výtvarných kvalit výsledků.
- P5: Kvalifikovaní učitelé používají odlišná kritéria hodnocení než učitelé nekvalifikovaní.
- P6: Kvalifikovaní učitelé přebírají při hodnocení dominantní roli častěji než učitelé nekvalifikovaní.
- P7: Starší učitelé hodnotí výsledky žákova výtvarného projevu na základě jiných podkladů než učitelé mladší.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku první etapy a základní sledované proměnné

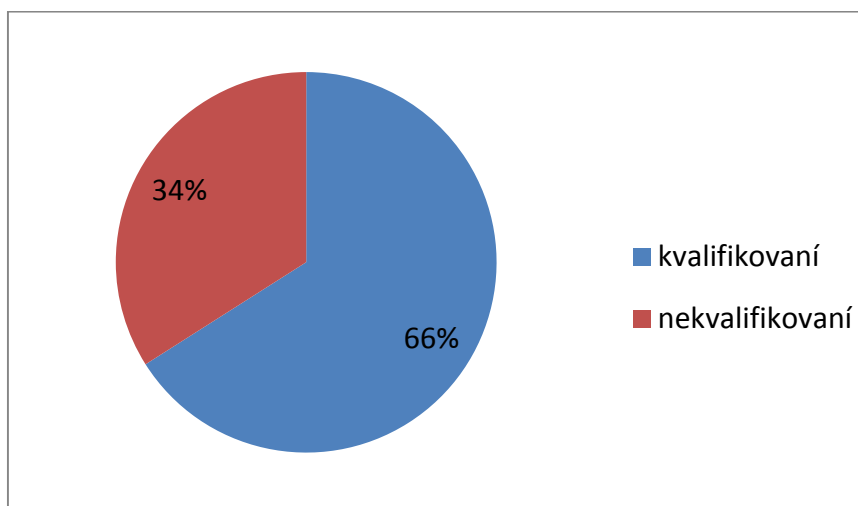
V první etapě výzkumu jsme pracovali se dvěma proměnnými: *kvalifikací* a *věkem* respondentů. Kvalifikací rozumíme dosažené magisterské vzdělání v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Výzkumný soubor, zahrnující 212 (100 %) respondentů, byl podle dosažené *kvalifikace* rozdělen na dvě kategorie: *nekvalifikovaní* učitelé (73, tj. 34 %) a *kvalifikovaní* učitelé (139, tj. 66 %).

Z hlediska druhé sledované proměnné – *věku* – jsme výzkumný soubor zařadili do čtyř podkategorií: 1) *do 30 let*, 2) *31–40 let*, 3) *41–50 let*, 4) *nad 61 let*. Ze zkoumaného souboru bylo 43 respondentů (tj. 20 %) zařazeno do první skupiny *do 30 let*,

65 respondentů (tj. 31 %) do druhé skupiny *31–40 let*, 71 respondentů (tj. 33 %) do třetí skupiny *41–50 let* a 33 respondentů (tj. 16 %) do čtvrté skupiny *nad 51 let*. Početní a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií podle proměnných *kvalifikace* a *věk* podrobně uvádíme v následujících tabulkách a grafech.

Kvalifikace respondentů	počet	%
ANO	139	66
NE	73	34
CELKEM	212	100

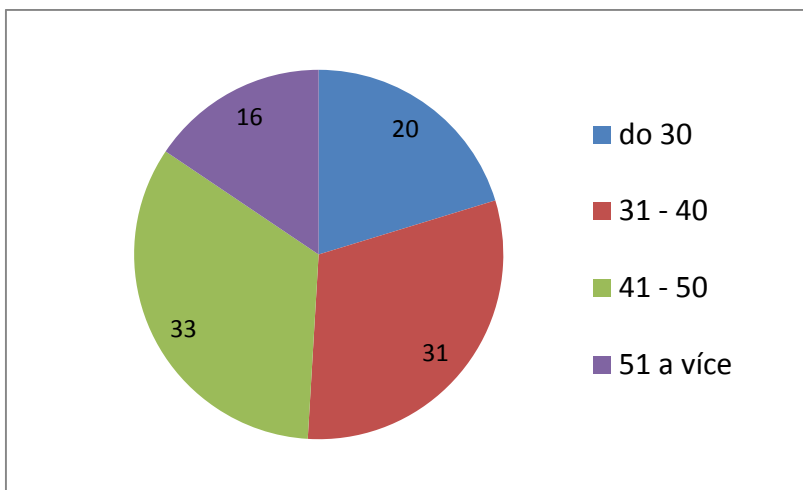
Tabulka 2: „Dotazník“ - Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné *kvalifikace*.



Graf 2: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné *kvalifikace*.

Věk respondentů	počet	%
do 30 let	43	20
31–40 let	65	31
41–50 let	71	33
50 let a více let	33	16
CELKEM	212	100

Tabulka 3: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné *věk*.

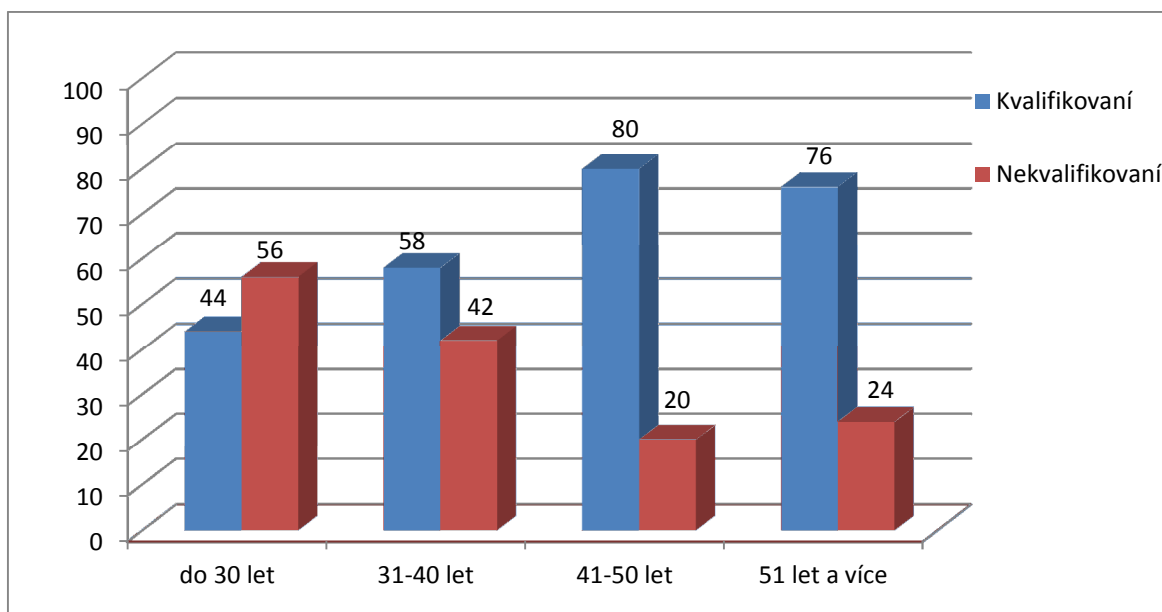


Graf 3: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk.

K základnímu popisu souboru respondentů, který tvořil výzkumný vzorek první etapy výzkumu, nabízíme ještě pohled z hlediska vztahu věku a kvalifikace, který ukazuje na rozložení kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů v jednotlivých věkových skupinách.

Charakteristika podle věku a kvalifikace	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
do 30 let	19	44	24	56	43	100
31–40 let	38	58	27	42	65	100
41–50 let	57	80	14	20	71	100
nad 51 let	25	76	8	24	33	100
CELKEM	139		73		212	

Tabulka 4: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle věku a kvalifikace.



Graf 4: „Dotazník“ – Charakteristika výzkumného vzorku podle věku a kvalifikace.

Podíváme-li se na tabulku 4, můžeme konstatovat, že s rostoucím věkem se zvyšuje počet kvalifikovaných respondentů ve skupinách. Převahu nekvalifikovaných respondentů jsme zaznamenali pouze v první skupině *do 30 let* (24 respondentů nekvalifikovaných, tj. 56 %, a 19 respondentů kvalifikovaných, tj. 44 %). Vyšší počet nekvalifikovaných učitelů v první, nejmladší skupině můžeme vysvětlit skutečností, že do této skupiny spadají také učitelé, kteří si kvalifikaci teprve doplňují. V dalších skupinách převažují kvalifikovaní učitelé, i když ve skupině *31–40 let* je tato převaha malá (27 nekvalifikovaných respondentů, tj. 42 %, a 38 kvalifikovaných respondentů, tj. 58 %). Také v tomto případě vidíme důvod vysokého počtu nekvalifikovaných učitelů v častém souběhu zaměstnání a studia. Skupiny *41–50 let* a *nad 51 let* vykazují výraznou převahu kvalifikovaných učitelů nad nekvalifikovanými: ve skupině *41–50 let* je 14 nekvalifikovaných respondentů, tj. 20 %, a 57 kvalifikovaných respondentů, tj. 80 %, ve skupině *51 a více let* je 8 respondentů nekvalifikovaných, tj. 24 % a 25 respondentů kvalifikovaných, tj. 76 %. Mírné navýšení počtu nekvalifikovaných učitelů u poslední, nejstarší skupiny může být způsobeno faktem, že u této věkové skupiny nebývá striktně dodržována nutnost doplnění si chybějící kvalifikace.

4.2 Analýza dat získaných v první etapě výzkumu

V první etapě výzkumu, nazvané „Dotazník“, byla data získána prostřednictvím metody písemného dotazníkového šetření a měla za cíl zjistit názory učitelů na hodnocení dětských výtvarných prací a způsob, jakým hodnocení dětského výtvarného projevu realizují. Za účelem ověření pracovních předpokladů jsme zkoumaný problém rozčlenili na jednotlivé aspekty týkající se problematiky hodnocení dětských výtvarných prací, které tvoří devět dílčích oddílů:

1. Názor učitelů na hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska důležitosti a obtížnosti.
2. Role učitele a žáka při hodnocení výtvarných prací.
3. Frekvence realizace hodnocení dětských výtvarných prací.
4. Výběr vzorku hodnocení.
5. Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku.
6. Nejčastěji používaná kritéria při hodnocení dětského výtvarného projevu.
7. Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku.
8. Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu na konci školního roku.
9. Názor učitelů na klasifikaci výtvarné výchovy na vysvědčení.

Dále se budeme věnovat analýze výsledků jednotlivých položek dotazníku, které korespondují s výše uvedenými aspekty. Podkapitoly jsou nazvány podle dílčích oddílů, popisují otázky dotazníku, které daný aspekt sledovaly, komentované výsledky jsou prezentovány ve formě tabulek a grafů.

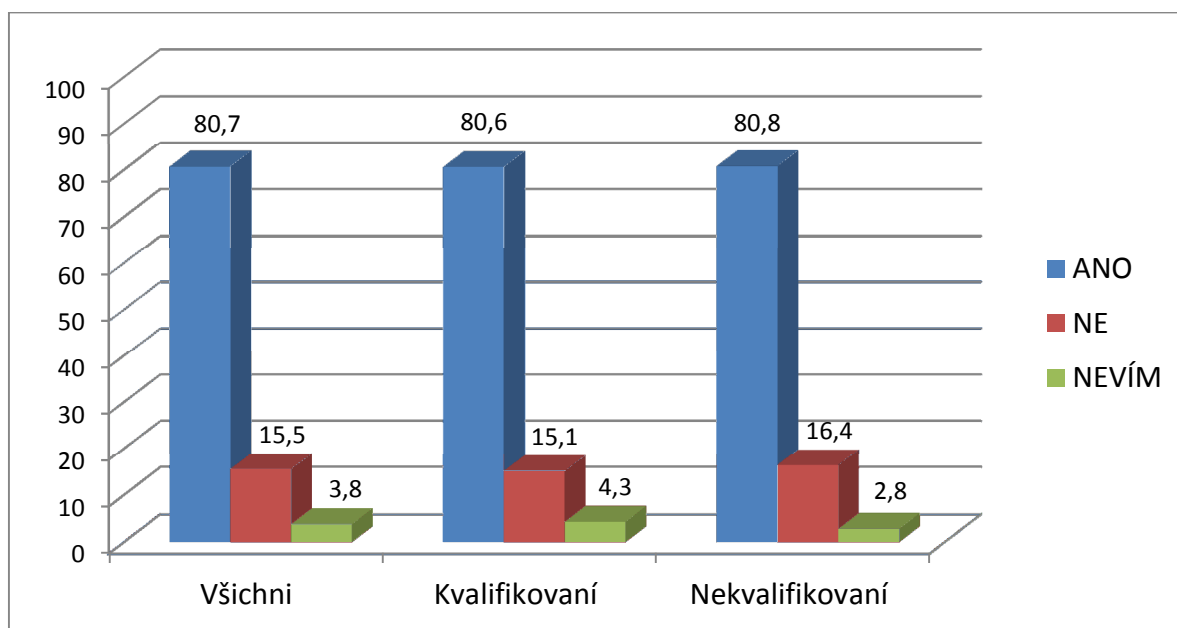
4.2.1 Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska důležitosti a obtížnosti

V úvodní části dotazníku jsme zjišťovali, zda učitelé přikládají hodnocení dětských výtvarných prací důležitost, a zda je pro ně realizace hodnocení obtížná. Tyto údaje ověřovaly dvě úvodní otázky, které postupně představíme.

Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských výtvarných prací jsme zjišťovali otázkou č. 1: *Je podle Vás hodnocení dětských výtvarných prací důležité?* Tato uzavřená otázka nabízela tři možnosti odpovědí: *ano*, *ne* a *nevím*. Získaná data uvádíme v tabulce 5 a grafu 5 z hlediska proměnné *kvalifikace* a v tabulce 6 a grafu 6 z hlediska proměnné *věk*.

Důležitost hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	171	80,7	112	80,6	59	80,8
1	NE	33	15,5	21	15,1	12	16,4
2	NEVÍM	8	3,8	6	4,3	2	2,8
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		0		0		0	

Tabulka 5: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle *kvalifikace*.



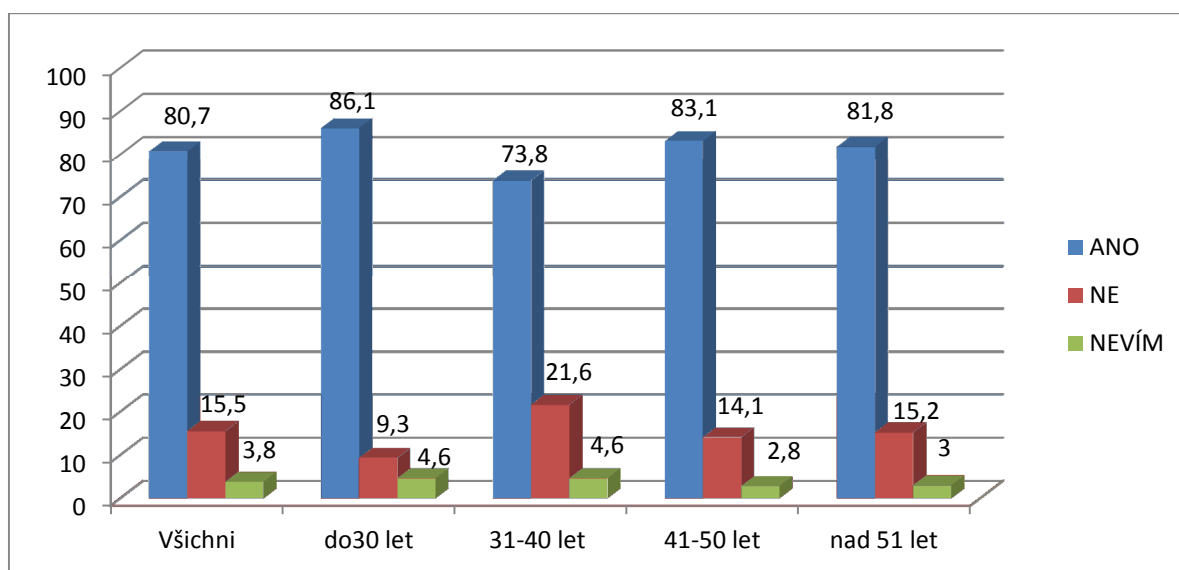
Graf 5: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle *kvalifikace*.

Tabulka 5 a graf 5, zobrazující názory učitelů na důležitost hodnocení dětských výtvarných prací, vykazují podobné hodnoty u jednotlivých položek s výraznou převahou pozitivních odpovědí ve všech věkových kategoriích. Z celkového počtu respondentů (212,

tj. 100 %) považuje hodnocení ve výtvarné výchově za důležité 171 respondentů, tj. 80,7 %, za nedůležité 33 respondentů, tj. 15,5 %, a 8 respondentů, tj. 3,8 %, zvolilo možnost *nevím*. Jednotlivé hodnoty ve skupině kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů jsou téměř totožné: možnost *ano* uvedlo 112 kvalifikovaných respondentů, tj. 80,6 %, a 59 nekvalifikovaných respondentů, tj. 80,8 %. Hodnotu *ne* uvedlo 21 kvalifikovaných respondentů, tj. 15,1 %, a 12 nekvalifikovaných respondentů, tj. 16,4 %. Hodnotu *nevím* uvedlo 6 kvalifikovaných respondentů, tj. 4,3 %, a 2 nekvalifikovaní respondenti, tj. 2,8 %. V této otázce jsme získali velmi podobná data bez ohledu na kvalifikaci respondentů a můžeme usuzovat, že většina oslovených respondentů považuje hodnocení dětských výtvarných prací za důležité.

Důležitost hodnocení		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	171	80,7	37	86,1	48	73,8	59	83,1	27	81,8
1	NE	33	15,5	4	9,3	14	21,6	10	14,1	5	15,2
2	NEVÍM	8	3,8	2	4,6	3	4,6	2	2,8	1	3,0
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		0		0		0		0		0	

Tabulka 6: „Dotazník“ – Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle věku.



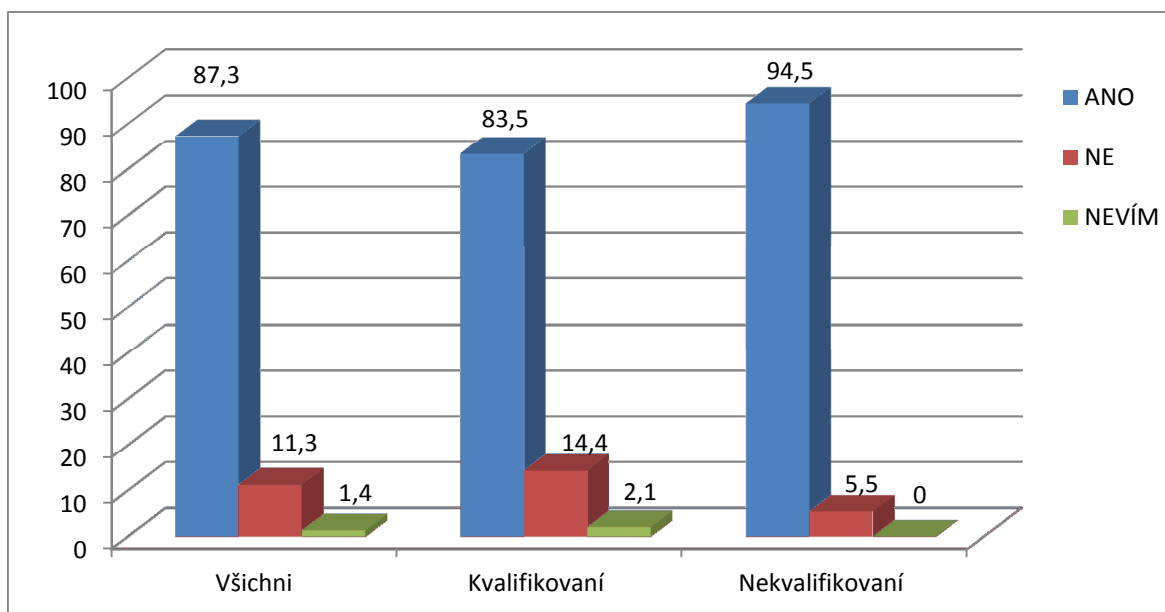
Graf 6: „Dotazník“ - Názor učitelů na důležitost hodnocení dětských prací podle věku.

Tabulka 6 a graf 6 zobrazují názory učitelů na důležitost hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska druhé sledované proměnné *věk*. Stejně jako u proměnné *kvalifikace*, i u proměnné *věk* byla nejčtenější odpovědí možnost odpověď *ano*, která byla nejvíce zastoupena u respondentů *do 30 let* (37 respondentů, tj. 86,1 %) a nejméně u respondentů zařazených do skupiny *31–40 let* (48 respondentů, tj. 73,8 %). Následovala odpověď *ne*, která byla nejčastější ve skupině *31–40 let* (14 respondentů), přesto však reprezentovala pouze 21,6 % odpovědí v této skupině. Nejnižší hodnoty odpovědi *ne* byly zaznamenány ve skupině *do 30 let* (4 respondenti, tj. 9,3 %). Odpověď *nevím* měla ve všech skupinách velmi nízké hodnoty.

Názor na obtížnost hodnocení zjišťovala v dotazníku otázka č. 2: *Je podle Vás hodnocení dětských výtvarných prací obtížnou záležitostí?* Stejně jako u otázky č. 1. byly respondentům nabídnuty tři možnosti odpovědí: *ano*, *ne* a *nevím*. Získaná data jsou uvedena v tabulce 7 a grafu 7.

Obtížnost hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	185	87,3	116	83,5	69	94,5
1	NE	24	11,3	20	14,4	4	5,5
2	NEVÍM	3	1,4	3	2,1	0	0
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		0		0		0	

Tabulka 7: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle *kvalifikace*.

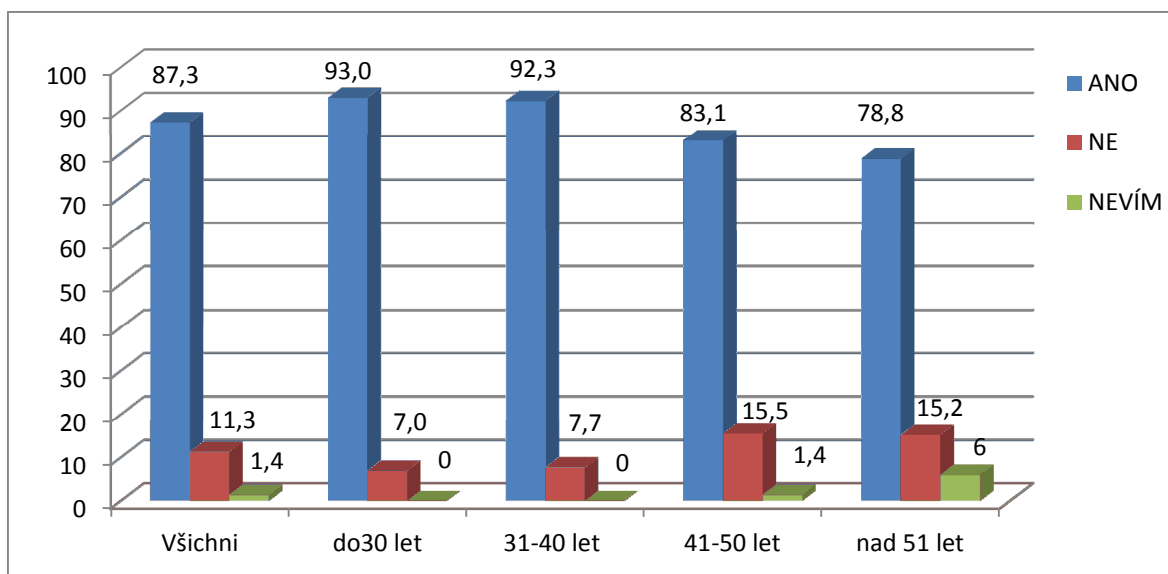


Graf 7: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle kvalifikace.

Zobrazené údaje vypovídají o názorech učitelů na obtížnost hodnocení dětských výtvarných prací a ukazují, že výrazně převažují odpovědi označující hodnocení jako obtížné (185 respondentů, tj. 87,3 %). Rozdíly mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými učiteli nejsou výrazné, odpověď *ano* zvolilo 116 kvalifikovaných respondentů, tj. 83,5 %, a 69 nekvalifikovaných respondentů, tj. 94,5 %, odpověď *ne* označilo 20 kvalifikovaných respondentů, tj. 14,4 %, a 4 nekvalifikovaní respondenti, tj. 5,5 %. Možnost *nevím* zaznamenali 3 kvalifikovaní respondenti, tj. 2,1 % a žádný nekvalifikovaný respondent. Z uvedených výsledků můžeme konstatovat, že převážnou většinou učitelů je hodnocení považováno za obtížnou pedagogickou činnost.

Obtížnost hodnocení	Všichni		do 30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0 ANO	185	87,3	40	93,0	60	92,3	59	83,1	26	78,8
1 NE	24	11,3	3	7,0	5	7,7	11	15,5	5	15,2
2 NEVÍM	3	1,4	0	0	0	0	1	1,4	2	6
celkem respondentů	212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus	0		0		0		0		0	

Tabulka 8: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle věku.



Graf 8: „Dotazník“ – Názor učitelů na obtížnost hodnocení dětských prací podle věku.

Otázku týkající se obtížnosti hodnocení lze z hlediska věku považovat také za poměrně vyrovnanou. Rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami ale nejsou výrazné, i když mladší kategorie vykazují o něco málo vyšší procento údajů než kategorie starší. Náзор na obtížnost hodnocení má sice s vyšším věkem klesající tendenci, ale v malém rozmezí. U starších kategorií se objevilo zastoupení v odpovědi *nevím* (2 respondenti ve skupině *nad 51 let*, tj. 6 %), která se u mladších kategorií vůbec nevyskytla.

Shrneme-li dílčí výsledky týkající se názorů učitelů na hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska důležitosti a obtížnosti prezentované v předchozích tabulkách a grafech, zjistíme, že názory respondentů jsou obdobné bez ohledu na jejich kvalifikaci či věk. Názory podporující důležitost hodnocení ve výtvarné výchově výrazně převažovaly napříč celým souborem respondentů jak z pohledu kvalifikace, tak věku. Přesto jsme došli k zajímavému zjištění, že téměř třetina učitelů ze skupiny *31–40 let* nepovažovala hodnocení za důležité či neměla vyhraněný názor (odpovědi *ne* a *nevím*). Přitom právě tato skupina představuje učitele mladé, kteří ukončili vysokoškolská studia po roce 1989, a dá se tedy předpokládat, že jejich vzdělání odpovídá současným požadavkům kladeným na profesní kompetentnost. Navíc má tato skupina poměrně velké zastoupení nekvalifikovaných učitelů doplňujících si vzdělávání na pedagogických fakultách, to znamená, že s problematikou hodnocení se učitelé setkávají nejen v praxi, ale také během studia. Vzhledem k tomu, že dotazník byl anonymní, je otázkou, nakolik představují

získané odpovědi skutečné názory učitelů a nakolik názory na předpokládanou „očekávanou“ odpověď. Přestože neznáme skutečnou povahu výpovědní hodnoty odpovědí, můžeme s daty pracovat jako s názorem učitelů na skutečnost, jaká by měla být a jaká je podle jejich úsudku od nich očekávána. Co se týká obtížnosti hodnocení ve výtvarné výchově, opět shodně převažuje názor, že hodnocení pro většinu učitelů je obtížnou činností. Obtíže s hodnocením připustili téměř všichni nekvalifikovaní respondenti a většina kvalifikovaných respondentů. Z hlediska věku přiznávají větší obtížnost hodnocení mladší respondenti, tj. skupiny *do 30 let* a *31–40 let*.

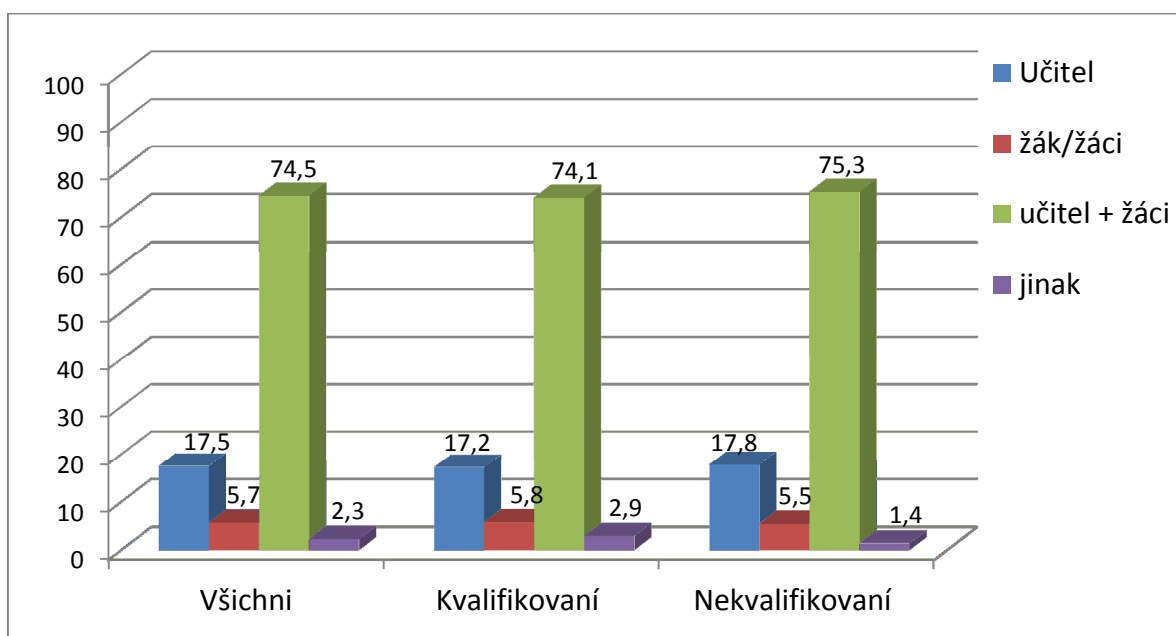
Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že učitelé považují hodnocení dětských výtvarných prací za důležité, přičemž hodnocení pro ně představuje obtížnou pedagogickou činnost. Toto zjištění ještě ověříme v dalších etapách výzkumu pomocí jiných metod. Pokud výsledky dotazníkového šetření odpovídají reálnému stavu, zdá se být překvapivé, že kvalifikace ani věk učitelů příliš neovlivňuje jejich vnímání obtížnosti hodnocení.

4.2.2 Role učitele a žáka při hodnocení dětských výtvarných prací

Další aspekty, které jsme dotazníkovým šetřením sledovali, se vztahují k realizaci hodnocení ve výuce výtvarné výchovy. Nejdříve se budeme věnovat roli, jakou při hodnocení zastávají účastníci edukačního procesu, tj. učitel a žák/žáci. Zajímá nás, kdo je dominantním aktérem hodnocení a zastává aktivní roli při hodnocení dětských artefaktů. Odpověď poskytla otázka dotazníku č. 3: *Kdo provádí nejčastěji ve Vašich hodinách výtvarné výchovy hodnocení dětských výtvarných prací?* Polouzavřená otázka dávala na výběr možnosti *učitel/učitelka*, *žáci*, *učitel/učitelka společně s žáky* a položku *jinak*, u které mohli respondenti svou odpověď upřesnit. Získaná data jsou uvedena v následující tabulce a grafu.

Kdo provádí hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	Učitel	37	17,5	24	17,2	13	17,8
1	žák/žáci	12	5,7	8	5,8	4	5,5
2	učitel + žáci	158	74,5	103	74,1	55	75,3
3	jinak	5	2,3	4	2,9	1	1,4
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		2		2		2	

Tabulka 9: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle kvalifikace.

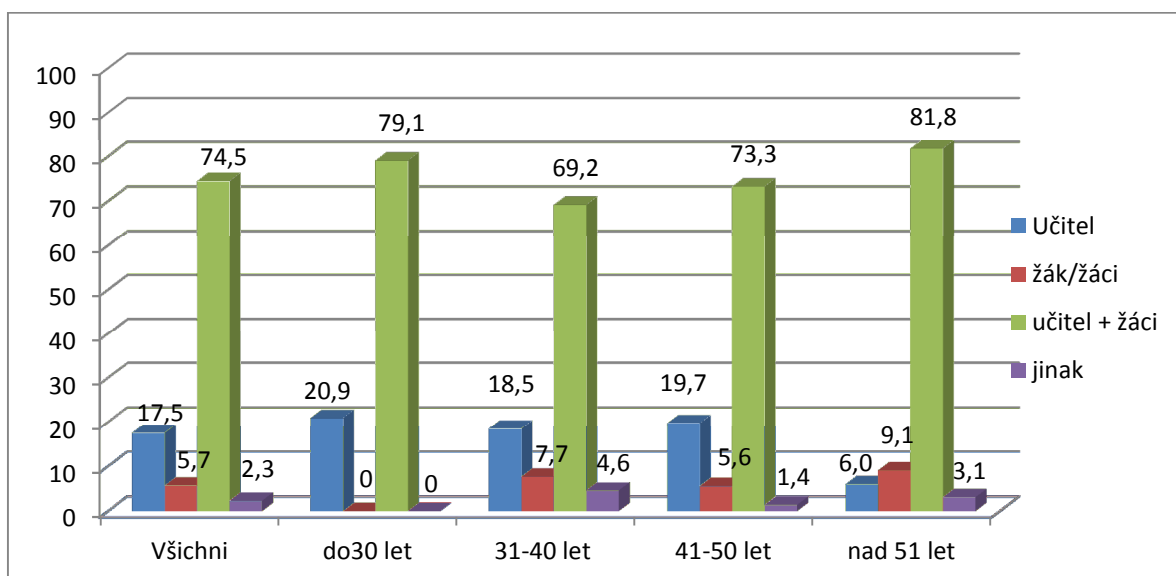


Graf 9: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle kvalifikace.

Také v této části jsme získali výsledky, které se z hlediska kvalifikace respondentů od sebe příliš neliší. Nejčastěji uváděnou odpovědí byla možnost *učitel + žáci* (158 respondentů, tj. 74,5 %) a následovala možnost *učitel* (37 respondentů, tj. 17,5 %). Možnosti *žák/žáci* a *jinak* byly zastoupeny velmi nízkým počtem odpovědí. Mezi odpověďmi kvalifikovaných a nekvalifikovaných respondentů nebyly zaznamenány významné rozdíly. Následující tabulka a graf poskytuje přehled odpovědí z hlediska proměnné *věk*.

Kdo provádí hodnocení		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	Učitel	37	17,5	9	20,9	12	18,5	14	19,7	2	6,0
1	žák/žáci	12	5,7	0	0	5	7,7	4	5,6	3	9,1
2	učitel + žáci	158	74,5	34	79,1	45	69,2	52	73,3	27	81,8
3	jinak	5	2,3	0	0	3	4,6	1	1,4	1	3,1
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		2		2		2		2		2	

Tabulka 10: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle věku.



Graf 10: „Dotazník“ – Role učitele a žáka při hodnocení dětských prací podle věku.

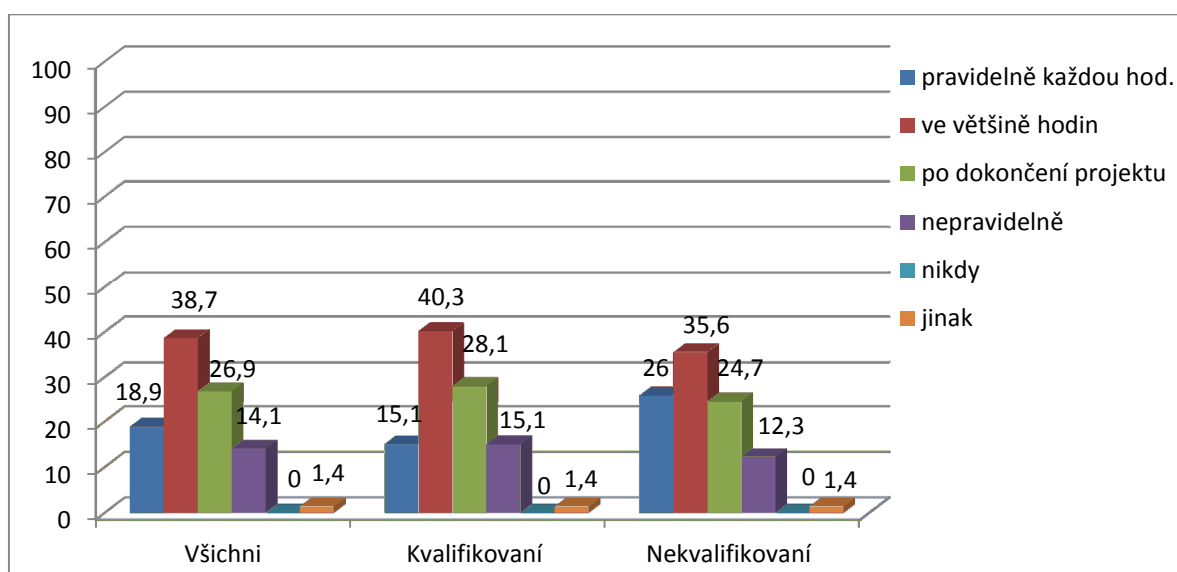
Stejně jako kvalifikace, ani věk respondentů se příliš nepromítnul do struktury získaných odpovědí, poměr jednotlivých možností se ve věkových skupinách liší minimálně. Ve všech skupinách převažuje možnost *učitel+žáci*, druhou v pořadí je možnost *učitel*. Na rozdíl od proměnné *kvalifikace*, u proměnné *věk* si lze všimnout poklesu dominance učitele při hodnocení (6 %) oproti průměru 20 % u tří mladších skupin. Nejvyšší počet odpovědí možnosti *učitel + žáci* je právě u nejstarší skupiny respondentů *nad 51 let*. Přestože možnost *jinak* byla zastoupena minimálně (v průměru 2,3 %), nejvíce se vyskytla ve skupině *31–40 let*. Ani v jednom případě respondenti nevyužili možnost volné doplňující odpovědi, takže nemáme k dispozici údaje, o jaké možnosti se jedná.

4.2.3 Frekvence realizace hodnocení dětských výtvarných prací

Dalším sledovaným aspektem vztahujícím se k realizaci hodnocení ve výuce byla frekvence hodnocení, kterou ověřovala polouzavřená otázka č. 4: *Hodnocení dětských výtvarných prací je prováděno...* s nabídkou šesti možností: *pravidelně každou hodinu, ve většině hodin VV, po dokončení výtvarného projektu, nepravidelně, nikdy a jinak*, u které mohli respondenti svou odpověď upřesnit. Získaná data jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Frekvence realizace hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	pravidelně každou hod.	40	18,9	21	15,1	19	26
1	ve většině hodin	82	38,7	56	40,3	26	35,6
2	po dokončení projektu	57	26,9	39	28,1	18	24,7
3	nepravidelně	30	14,1	21	15,1	9	12,3
4	nikdy	0	0	0	0	0	0
5	jinak	3	1,4	2	1,4	1	1,4
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		1		1		1	

Tabulka 11: „Dotazník“ - Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle kvalifikace.

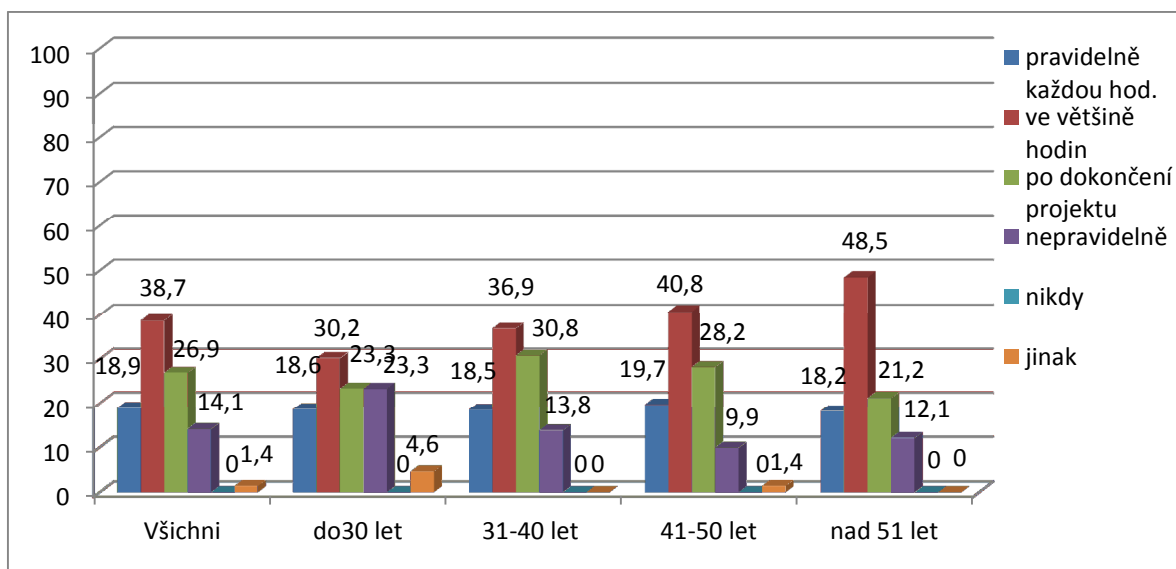


Graf 11: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle kvalifikace.

Respondenti přiznávají realizaci hodnocení *ve většině hodin* (82 respondentů, tj. 38,7 %), následuje odpověď *po dokončení projektu* (57 respondentů, tj. 26,9 %) a *pravidelně každou hodinu* (40 respondentů, tj. 18,9 %). Nepravidelné hodnocení uvedlo 30 respondentů, tj. 14,1 %. Možnost *nikdy* nevyužil žádný respondent. Mezi odpověďmi kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů nejsou velké rozdíly. Nekvalifikovaní učitelé uvádějí více hodnocení *pravidelně každou hodinu* (19 respondentů, tj. 26 %) a méně hodnocení *nepravidelně* (9 respondentů, tj. 12,3 %) oproti kvalifikovaným učitelům, u nich možnosti *pravidelně každou hodinu* a *nepravidelně* dosahují stejných hodnot (21 respondentů, tj. 15,1 %).

Frekvence realizace hodnocení		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	pravidelně každou hod.	40	18,9	8	18,6	12	18,5	14	19,7	6	18,2
1	ve většině hodin	82	38,7	13	30,2	24	36,9	29	40,8	16	48,5
2	po dokončení projektu	57	26,9	10	23,3	20	30,8	20	28,2	7	21,2
3	nepravidelně	30	14,1	10	23,3	9	13,8	7	9,9	4	12,1
4	nikdy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	jinak	3	1,4	2	4,6	0	0	1	1,4	0	0
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		1		1		1		1		1	

Tabulka 12: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle věku.



Graf 12: „Dotazník“ – Frekvence realizace hodnocení dětských prací podle věku.

Pohled na frekvenci hodnocení dětských výtvarných prací z hlediska věku ukazuje, že hodnocení *pravidelně v každé hodině* uvádí průměrně 18,9 % respondentů s minimálními rozdíly v řádu desetin procent. S rostoucím věkem stoupá počet odpovědí *ve většině hodin*: v kategorii *do 30 let* odpovědělo 13 respondentů, tj. 30,2 %, v kategorii *31–40 let* odpovědělo 24 respondentů, tj. 36,9 %, v kategorii *41–50 let* odpovědělo 29 respondentů, tj. 40,8 %, a v kategorii *nad 51 let* odpovědělo 16 respondentů, tj. 48,5 %. Následuje odpověď *po dokončení projektu*, která má v nejmladší kategorii *do 30 let* stejné hodnoty s odpovědí *nepravidelně* (10 respondentů, tj. 23,3 %). U starších věkových kategorií dosahuje odpověď *nepravidelně* nižších hodnot, které oscilují mezi 9,9 % (*41–50 let*) až 13,8 % (*31–40 let*). Odpověď *nikdy* se nevyskytla u žádné věkové kategorie. Odpověď *jinak* uvedli 2 respondenti kategorie *do 30 let*, tj. 4,6 %, a jeden respondent kategorie *41–50 let*, tj. 1,4 %. Žádný z těchto respondentů svou odpověď neupřesnil.

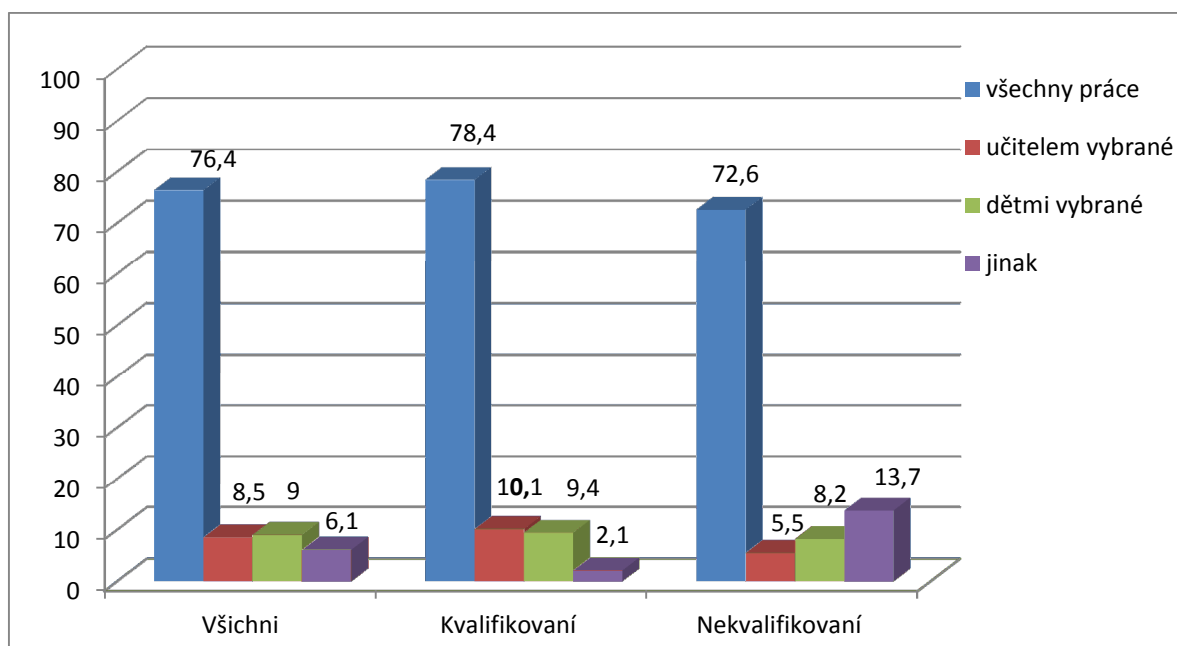
Shrneme-li uvedené výsledky, můžeme konstatovat, že většina respondentů uváděla nejčastěji odpověď *ve většině hodin*, následovaly odpovědi *po dokončení projektu* a *pravidelně*. Kromě kategorie *do 30 let*, ve které byly tyto odpovědi ještě s položkou *nepravidelně* poměrně vyrovnané, v dalších kategoriích byly rozdíly mezi jednotlivými odpověďmi výraznější. Z výsledků získaných u tohoto sledovaného aspektu můžeme usuzovat, že k realizaci hodnocení dochází ve většině hodin výtvarné výchovy, ať už pravidelně, ve většině hodin nebo po dokončení projektu. Tento výsledek dále ověříme ve druhé etapě výzkumu při pozorování reálné výuky.

4.2.4 Výběr vzorku hodnocení

Dále jsme zjišťovali, co nejčastěji tvoří vzorek dětských výtvarných prací vybraných k hodnocení. K tomu účelu sloužila uzavřená otázka dotazníku č. 5: *Hodnoceny jsou obvykle ..., která nabízela odpovědi: všechny práce, učitelem/učitelkou vybrané dětské práce, žákem/žáky vybrané dětské práce, žádné práce a jinak.* Získaná data jsou z hlediska proměnné *kvalifikace* a *věk* uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Výběr vzorku hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	všechny práce	162	76,4	109	78,4	53	72,6
1	učitelem vybrané práce	18	8,5	14	10,1	4	5,5
2	žákem/žáky vybrané práce	19	9	13	9,4	6	8,2
3	jinak	13	6,1	3	2,1	10	13,7
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		0		0		0	

Tabulka 13: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle *kvalifikace*.

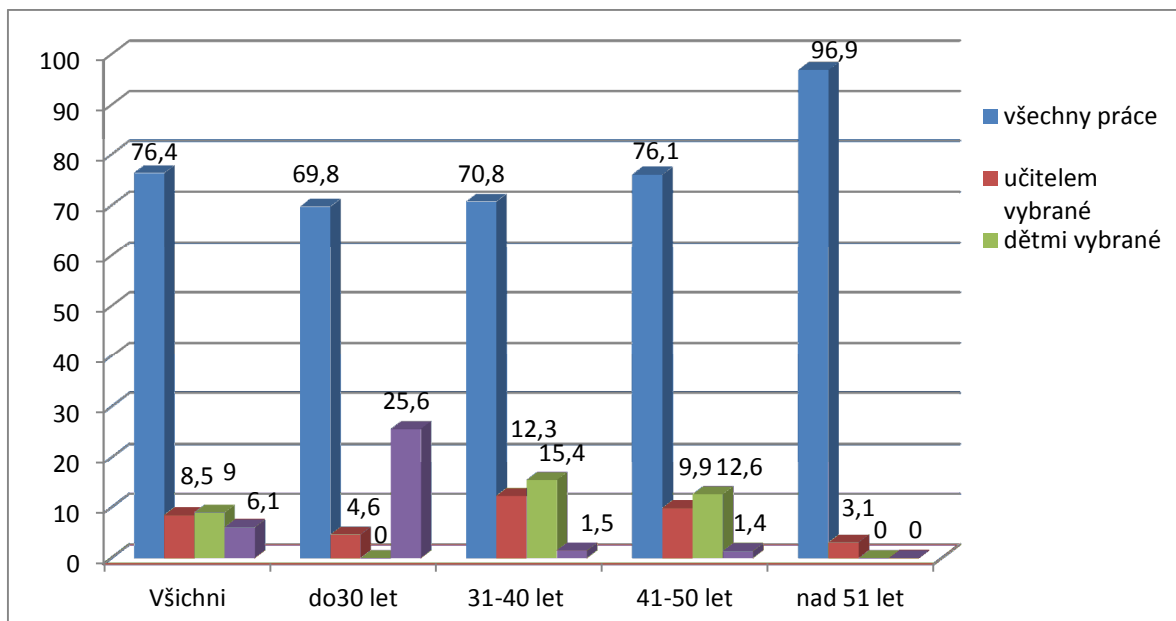


Graf 13: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle *kvalifikace*.

Většina respondentů (162, tj. 76,4 %) v dotazníku uvedla, že hodnoceny jsou *všechny práce*, 19 respondentů, tj. 9 %, uvedlo *žákem/žáky vybrané práce* a 18 respondentů, tj. 8,5 %, uvedlo *učitelem vybrané práce*. Možnost *jinak* zvolilo 13 respondentů, tj. 6,1 %. Možnost *žádné práce* ne zvolil žádný respondent, proto tato položka není v tabulce uvedena. Z hlediska *kvalifikace* jsou výsledky opět podobné, u kvalifikovaných i nekvalifikovaných učitelů výrazně převládala odpověď *všechny práce*. Kvalifikovaní učitelé uváděli více možnost *učitelem vybrané práce* (14 odpovědí, tj. 10,1 %, versus 4 odpovědi u nekvalifikovaných, tj. 5,5 %). Nekvalifikovaní učitelé více využili možnost *jinak* (10 respondentů, tj. 13,7 %, versus 3 kvalifikovaní respondenti, tj. 2,1 %), ovšem ani v jednom případě nevedli doplňující informaci.

Výběr vzorku hodnocení		Všichni		do 30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	všechny práce	162	76,4	30	69,8	46	70,8	54	76,1	32	96,9
1	učitelem vybrané práce	18	8,5	2	4,6	8	12,3	7	9,9	1	3,1
2	dětmi vybrané práce	19	9	0	0	10	15,4	9	12,6	0	0
3	jinak	13	6,1	11	25,6	1	1,5	1	1,4	0	0
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		0		0		0		0		0	

Tabulka 14: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle věku.



Graf 14: „Dotazník“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení podle věku.

Otázka výběru vzorku dětských výtvarných prací pro hodnocení nabízí zajímavější informace z pohledu věku respondentů. Také tady výrazně převažují odpovědi *všechny práce*, ale ukazuje se, že se stoupajícím věkem skupin roste zastoupení všech hodnocených prací. V nejmladší věkové skupině *do 30 let* zvolilo možnost *všechny práce* 30 respondentů, tj. 69,8 %, ve skupině *31–40 let* 46 respondentů, tj. 70,8 %, ve skupině *41–50 let* 54 respondentů, tj. 76,1 % a v nejstarší skupině *na 51 let* 32 respondentů, tj. 96,9 %. Také výběr prací učitelem vykazuje rozdíly, tuto možnost spíše využily střední věkové skupiny. Ve skupině *31–40 let* uvedlo možnost *učitelem vybrané práce* 8 respondentů, tj. 12,3 % a ve skupině *41–50 let* 7 respondentů, tj. 9,9 %, zatímco v nejmladší skupině *do 30 let* pouze 2 respondenti, tj. 4,6 % a v nejstarší skupině *nad 51 let* pouze jeden respondent, tj. 3,1 %. Možnost *dětmi vybrané práce* využila opět jen střední věková kategorie, ve skupině *31–40 let* takto odpovědělo 10 respondentů, tj. 15,4 % a ve skupině *41–50 let* 9 respondentů, tj. 12,6 %. Skupina *do 30 let* a *nad 51 let* tuto možnost nevykázala ani jednou. Možnost jinak nejvíce použila skupina *do 30 let* (11 respondentů, tj. 25,6 %), v dalších skupinách se objevila pouze jednou nebo vůbec.

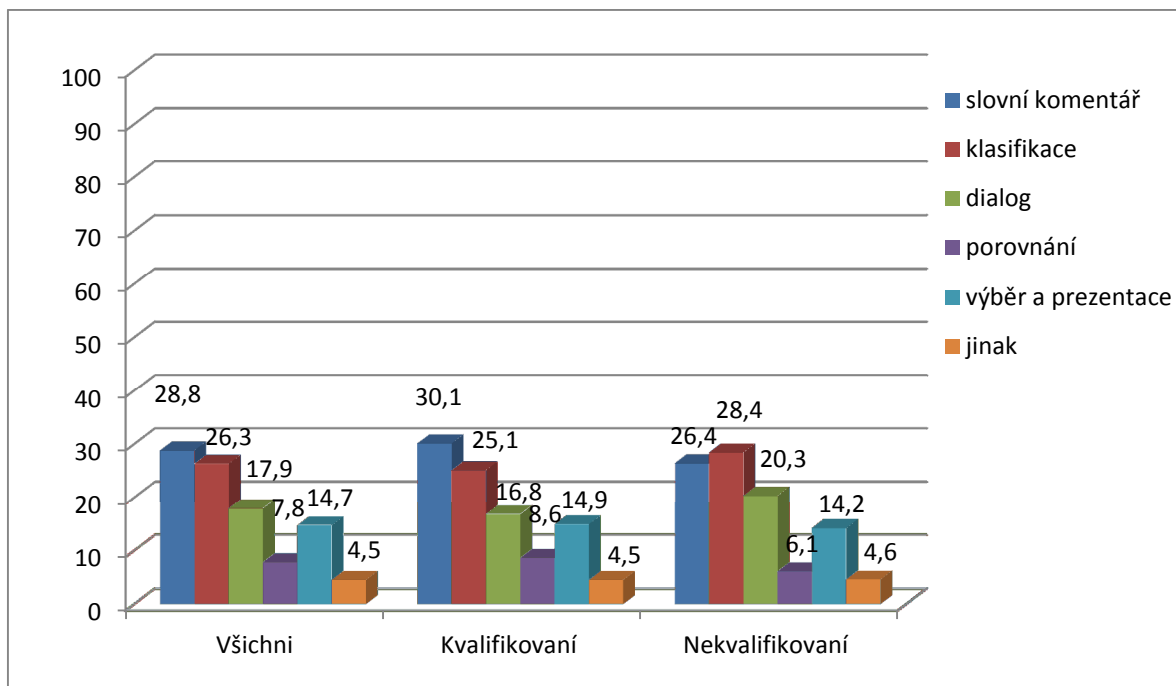
Je zřejmé, že výrazná převaha odpovědí *všechny práce* neodpovídá skutečnému stavu, ale je významným signálem, ukazujícím na přesvědčení respondentů, že taková odpověď je „správná“ či „očekávaná“. V poměru k odpovědi *všechny práce* je zastoupení odpovědí *učitelem vybrané práce* a *žákem/žáky vybrané práce* malé.

4.2.5 Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku

Polouzavřená otázka dotazníku č. 7: *Jakým způsobem hodnotíte dětský výtvarný projev v průběhu školního roku?* sledovala interakční prostředky nejčastěji využívané učiteli při hodnocení dětských výtvarných prací. Respondenti mohli označit více možností, která jim byly nabídnuta v podobě následujících odpovědí: *slovní komentář, klasifikace, dialog se žákem/žáky, porovnání žákovy práce s pracemi ostatních žáků, výběr nejlepších prací a jejich prezentace na nástěnce a jinak*. Nabídka odpovědí vycházela ze zkušeností z předvýzkumu. Položku *klasifikace* rozšiřovala pětistupňová škála známek, u které měli respondenti označit ty známky, které při hodnocení používají. Respondenti mohli zvolit více možností, proto se uvedené údaje vztahují nikoliv k celkovému počtu respondentů, jako u předchozích otázek, ale k celkovému počtu získaných odpovědí. Jeden respondent poskytl v průměru 2,7 odpovědí. Získaná data o způsobu hodnocení v průběhu školního roku jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech, včetně dat vypovídajících o používané klasifikační škále.

Způsob hodnocení v průběhu školního roku		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	slovní komentář	167	28,8	115	30,1	52	26,4
1	klasifikace	152	26,3	96	25,1	56	28,4
2	dialog	104	17,9	64	16,8	40	20,3
3	porovnání	45	7,8	33	8,6	12	6,1
4	výběr a prezentace	85	14,7	57	14,9	28	14,2
5	jinak	26	4,5	17	4,5	9	4,6
celkem odpovědí		579	100	382	100	197	100
modus		0		0		1	

Tabulka 15: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle kvalifikace.

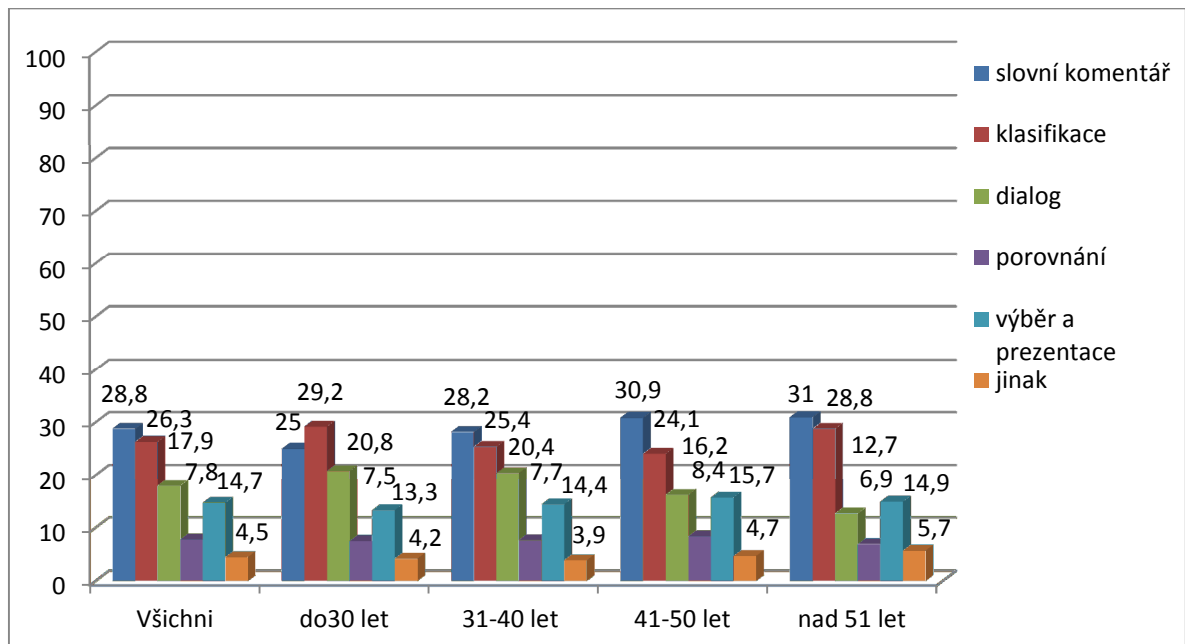


Graf 15: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle kvalifikace.

Z celkového počtu získaných odpovědí (579) jich nejvíce získala možnost *slovní komentář* (167 odpovědí, tj. 28,8 %), dále *klasifikace* (152 odpovědí, tj. 26,2 %), *dialog* (104 odpovědí, tj. 17,9 %) a *výběr a prezentace* (85 odpovědí, tj. 14,7 %). Odpověď *porovnání* získala 45 odpovědí (tj. 7,8 %) a možnost *jinak* 26 odpovědí (tj. 4,5 %). Kvalifikovaní učitelé nejčastěji používají *slovní hodnocení* (30,1 %) a následuje *klasifikace* (25,1 %), nekvalifikovaní učitelé odpovídali v obráceném pořadí, nejčastěji uváděli *klasifikaci* (28,4 %) a poté *slovní hodnocení* (26,4 %). V dalších odpovědích kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů jsme nezaznamenali významnější rozdíly.

Způsob hodnocení v průběhu školního roku		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	slovní komentář	167	28,8	30	25	51	28,2	59	30,9	27	31
1	klasifikace	152	26,3	35	29,2	46	25,4	46	24,1	25	28,8
2	dialog	104	17,9	25	20,8	37	20,4	31	16,2	11	12,7
3	porovnání	45	7,8	9	7,5	14	7,7	16	8,4	6	6,9
4	výběr a prezentace	85	14,7	16	13,3	26	14,4	30	15,7	13	14,9
5	jinak	26	4,5	5	4,2	7	3,9	9	4,7	5	5,7
celkem odpovědí		579	100	120	100	181	100	191	100	87	100
modus		0		1		0		0		0	

Tabulka 16: „Dotazník“ – Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle věku.



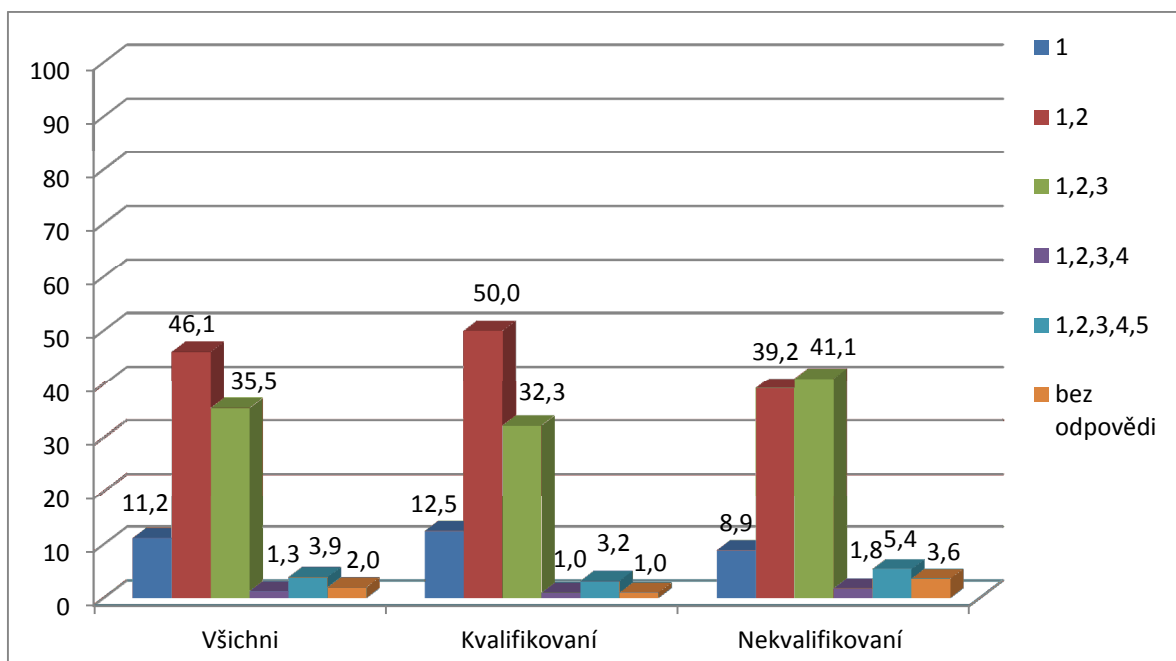
Graf 16: „Dotazník“ - Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku podle věku.

Proměnná věk se při vyhodnocování dat týkajících se způsobu hodnocení dětského výtvarného projevu v průběhu školního roku projevila následujícím způsobem. Pouze ve skupině *do 30 let* se nejčastěji uváděným způsobem hodnocení stala *klasifikace* (29,2 %), jak ukázal modus s hodnotou 1. Ostatní věkové skupiny uvádějí nejčastěji *slovní komentář* (v rozmezí 28,2 % až 31 %). Skupina *41–50 let* dosáhla v možnosti *klasifikace* nejnižších hodnot (24,1 %). S vyšším věkem jsme zaznamenali tendenci k méně častému používání dialogu, jehož četnost klesala z 20,8 % u skupiny *do 30 let* až k hodnotě 6,9 % u skupiny *nad 51 let*. Možnost *výběr a prezentace* dosahují ve všech skupinách průměrných hodnot okolo 14 %. Další možnosti byly zastoupeny velmi málo.

Podívejme se ještě, jak učitelé při hodnocení dětských výtvarných prací využívají tradiční pětistupňovou klasifikační škálu. V následujících tabulkách a grafech jsou zachyceny údaje vztahující se pouze k těm respondentům, kteří uvedli klasifikaci jako používaný způsob hodnocení, tj. k počtu 152 odpovědí.

Klasifikace v průběhu školního roku		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	1	17	11,2	12	12,5	5	8,9
1	1,2	70	46,1	48	50,0	22	39,2
2	1,2,3	54	35,5	31	32,3	23	41,1
3	1,2,3,4	2	1,3	1	1,0	1	1,8
4	1,2,3,4,5	6	3,9	3	3,2	3	5,4
5	bez odpovědi	3	2,0	1	1,0	2	3,6
celkem		152	100	96	100	56	100
modus		1		1		2	
medián		1		1		2	

Tabulka 17: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle kvalifikace.

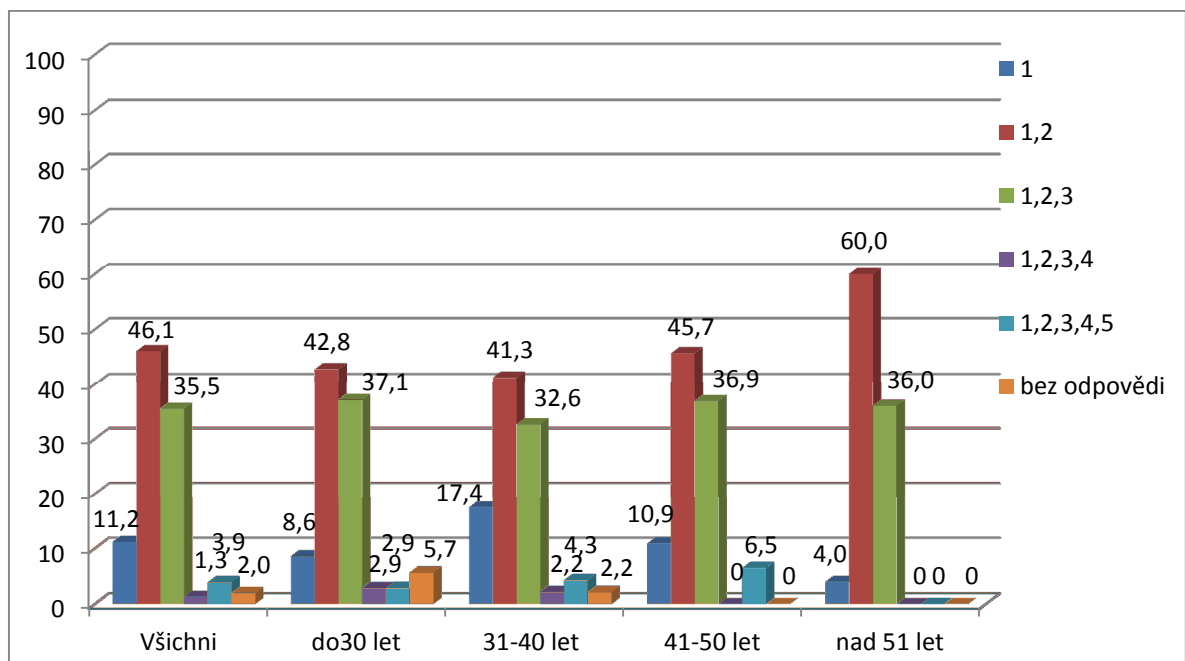


Graf 17: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle kvalifikace.

Z tabulky je zřejmé, že při hodnocení ve výtvarné výchově učitelé nevyužívají celou klasifikační škálu, ale převážně první tři klasifikační stupně. Nejčastější odpovědí (70, tj. 46,1 %) bylo využití klasifikačních stupňů *jedniček* a *dvojek*, následovalo využití *jedniček* až *trojek* (54 odpovědí, tj. 46,1 %) a pouze *jedničky* uvedlo 17 respondentů, tj. 11,2 %. Nejméně využívané jsou stupně v rozmezí *jedničky* až *čtyřky* (2 respondenti, tj. 1,3 %) a o něco více se využívá všech pět stupňů (6 respondentů, tj. 3,9 %). Tři respondenti, tj. 2 %, neuvedli žádnou odpověď. Porovnáme-li kvalifikované a nekvalifikované respondenty, zjistíme, že nekvalifikovaní učitelé používají méně hodnocení samými *jedničkami* (5 nekvalifikovaných respondentů, tj. 8,9 %, versus 12 kvalifikovaných respondentů, tj. 12,5 %) a hodnocení v rozmezí *jedniček* a *dvojek* (22 nekvalifikovaných respondentů, tj. 39,2 %, versus 48 kvalifikovaných respondentů, tj. 50 %) a naopak více využívají hodnocení v rozmezí *jedniček* a *trojek* (23 nekvalifikovaných respondentů, tj. 41,1 %, versus 31 kvalifikovaných respondentů, tj. 32,3 %) a celou pětistupňovou klasifikační škálu (3 nekvalifikovaní respondenti, tj. 5,4 %, versus 3 kvalifikovaní respondenti, tj. 3,2 %). Ukazuje se, že nekvalifikovaní učitelé jsou při hodnocení klasifikací přísnější než učitelé nekvalifikovaní.

Klasifikace v průběhu školního roku		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	1	17	11,2	3	8,6	8	17,4	5	10,9	1	4,0
1	1,2	70	46,1	15	42,8	19	41,3	21	45,7	15	60,0
2	1,2,3	54	35,5	13	37,1	15	32,6	17	36,9	9	36,0
3	1,2,3,4	2	1,3	1	2,9	1	2,2	0	0	0	0
4	1,2,3,4,5	6	3,9	1	2,9	2	4,3	3	6,5	0	0
5	bez odpovědi	3	2,0	2	5,7	1	2,2	0	0	0	0
celkem		152	100	35	100	46	100	46	100	25	100
modus		1		1		1		1		1	
medián		1		1		1		1		1	

Tabulka 18: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle věku.



Graf 18: „Dotazník“ – Využití klasifikační škály při hodnocení v průběhu školního roku podle věku.

Rozdělení dat podle proměnné *věk* přineslo rozmanitější výsledky, i když pořadí odpovědí se v jednotlivých věkových kategoriích neliší. Používání třístupňové škály, *jedniček až trojek*, je zastoupeno téměř stejně (od 32,6 % do 37,1 %). Nejčastější odpovědí je používání dvojstupňové škály, *jedniček a dvojek*, které se s přibývajícím věkem učitelů zvyšuje (42,8 % v kategorii *do 30 let* až 60 % v kategorii *nad 51 let*). Hodnocení pouze *jedničkami* mělo nejvyšší zastoupení v kategorii *31–40 let* (17,4 %), v kategorii takto odpovědělo 8,6 % respondentů a ve starších kategoriích počet odpovědí byl ještě nižší (6,5 % v kategorii *41–50 let* a 4 % v kategorii *nad 51 let*). V kategorii *41–50 let* se vyskytlo 6,5 % odpovědí, které uváděly používání celé pětistupňové klasifikační škály. Ostatní kategorie se vyskytovaly ojediněle nebo vůbec.

Uvedené výsledky se týkaly klasifikačního hodnocení v průběhu školního roku, dále se budeme věnovat využívání klasifikačních stupňů při hodnocení na konci školního roku (na vysvědčení).

4.2.6 Nejčastěji používaná kritéria hodnocení dětského výtvarného projevu

Kritéria hodnocení nejčastěji používaná učiteli zjišťovala otevřená otázka č. 8: *Čeho si při hodnocení dětských prací nejvíce všímáte?* Respondenti byli požádáni o formulaci pěti nejčastěji používaných kritérií, kterým z hlediska hodnocení přiřkládají důležitost. Odpovědi, které v tomto případě neměly číselnou podobu, ale verbální, byly nejdříve roztříděny do kategorií podle významové podobnosti. Následně jsme sledovali četnost výskytu jednotlivých odpovědí. Respondenti měli možnost označit více položek, proto nelze výsledky procentuálně vztáhnout k celkovému počtu respondentů. V tabulkách a grafech uvádíme pouze 5 kritérií, které byly respondenty nejčastěji uvedeny a počet získaných odpovědí (celkem jsme získali 1 086 odpovědí od 212 respondentů, tzn. 5,1 odpovědi na jednoho respondenta. Toto číslo lze vysvětlit skutečností, že někteří respondenti uvedli více než pět požadovaných kritérií). Kompletní přehled uváděných kritérií jsme zařadili do přílohy.

Nejčastěji používaná kritéria	Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
	kategorie	počet	kategorie	počet	kategorie	počet
1	snaha	125	snaha	76	snaha	49
2	originalita	91	originalita	58	originalita	33
3	splnění úkolu	80	splnění úkolu	57	čistota	26
4	čistota	66	čistota	40	barevnost	24
5	zájem	50	pečlivost	31	splnění úkolu	23

Tabulka 19: „Dotazník“ – Nejčastěji používaná kritéria hodnocení podle kvalifikace.

Z tabulky 19, která podává přehled o pěti nejčastěji používaných kritériích hodnocení, je patrné, že respondenti zaměřují pozornost na *snahu* (125 respondentů), *originalitu* (91 respondentů), *splnění úkolu* (80 respondentů), *čistotu práce* (66 respondentů) a *zájem žáků* (50 respondentů). U *kvalifikovaných* učitelů je pořadí totožné, pouze místo *zájmu* uváděli *pečlivost*. *Nekvalifikovaní* učitelé více zdůrazňovali *čistotu*, *splnění úkolu* zařadili na páté místo a přidali kritérium *barevnost*.

Nejčastěji používaná kritéria	do 30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51	
	kategorie	počet	kategorie	počet	kategorie	počet	kategorie	počet
1	snaha	28	snaha	42	snaha	38	snaha	17
2	originalita	18	čistota	31	originalita	36	čistota	13
3	barevnost	15	splnění úkolu	26	splnění úkolu	31	originalita	12
4	splnění úkolu	13	originalita	24	čistota	22	zájem	11
5	fantazie	13	zájem	16	zájem	17	splnění úkolu	10

Tabulka 20: „Dotazník“ – Nejčastěji používaná kritéria hodnocení podle věku.

Z hlediska proměnné *věk* vidíme v pořadí uváděných kritérií drobné rozdíly. Nejmladší skupina *do 30 let* přidala kritéria *barevnost* a *fantazie*. Skupina respondentů *31–*

40 let a nad 50 let umístila na druhé místo kritérium *čistota*, u nejmladších respondentů se toto kritérium v první pětici nevyskytlo. Vzhledem k tomu, že respondenti uváděli hodnotící kritéria bez kontextu s reálným výtvarným úkolem, neodvažujeme se z těchto výsledků činit významné závěry. Uvědomujeme si, že tato otázka v dotazníku má svá omezení a interpretace zjištěných výsledků není jednoduchá. Naším záměrem bylo zjistit, co konkrétního si učitelé představují pod pojmem kritérium hodnocení, proto jsme ji do dotazníku zařadili. Uvedené příklady pro nás nebyly překvapením, jelikož právě tato kritéria učitelé v diskusích používají. Zajímavým zjištěním byl poměrně vysoký výskyt kritéria *čistota* u učitelů skupiny 31–40 let, které bychom předpokládali spíše u starších učitelů (u nejstarší věkové skupiny se *čistota* objevuje na druhém místě).

Po respondentech jsme požadovali pět nejčastěji používaných kritérií hodnocení, proto jsme také v tabulce uvedli údaje pouze o pěti nejčastěji zastoupených položkách. Při zpracování dotazníku jsme samozřejmě pracovali se všemi kritérii, která respondenti uvedli. Jako doplňující informaci představujeme všechna získaná kritéria, která jsme rozdělili do skupin s využitím klasické klasifikace estetických kategorií (Kulka 2000; Slavík 2006b). Kritéria obtížně zařaditelná jsme uvedli do vlastních kategorií vytvořených pro pracovní účely:

Intenzita: celkový dojem, originalita, nápad, barevnost, technika

Integrita: formát, kompozice, perspektiva

Komplexita: zpracování tématu, fantazie, představivost, detaily, kresebnost

Výkon: splnění úkolu, zručnost, rychlost, dokončení, tvořivost, kreativita, přesnost, čistota, úprava, pomůcky, chování

Zisk: pokrok, znalost, spolupráce, sebehodnocení

Vlastnosti: snaha, zájem, pečlivost, samostatnost,

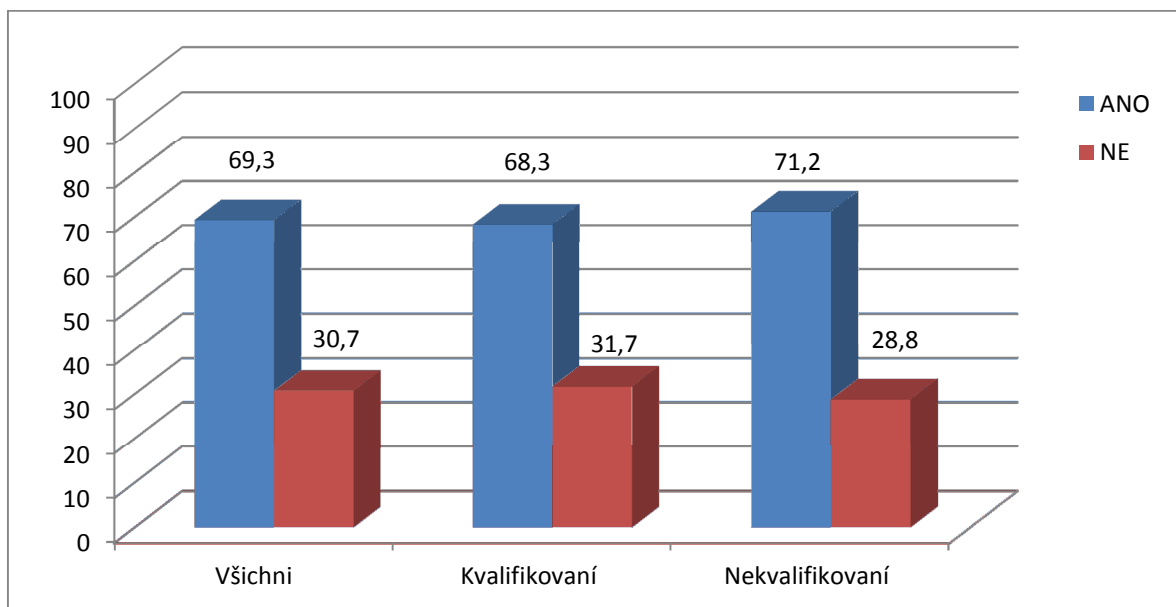
Jiné: nadání, talent

4.2.7 Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku

Tento údaj zjišťovala uzavřená otázka č. 6: *Zaznamenáváte si dílčí výsledky žáků v průběhu školního roku?* s dichotomickou nabídkou odpovědí *ano, vedu si dokumentaci* a *ne, nevedu si dokumentaci*. Získaná data jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Dokumentace dílčích výsledků		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	147	69,3	95	68,3	52	71,2
1	NE	65	30,7	44	31,7	21	28,8
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		0		0		0	

Tabulka 21: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle kvalifikace.

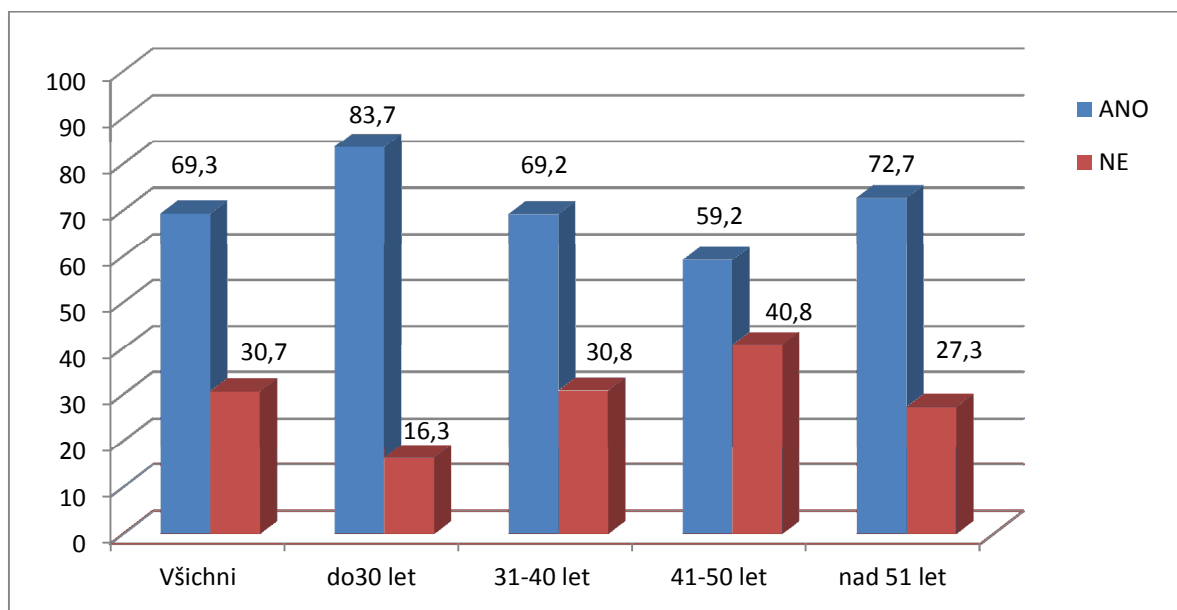


Graf 19: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle kvalifikace.

Vedení dokumentace dílčích výsledků žáků uvedlo 147 respondentů, tj. 69,3 %. Dokumentaci si nevede 65 respondentů, tj. 30,7 %. Rozdíl mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými respondenty není velký, u obou skupin převládá odpověď *ano*. Způsob vedení dokumentace jsme nezjišťovali.

Dokumentace dílčích výsledků		Všichni		do 30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	147	69,3	36	83,7	45	69,2	42	59,2	24	72,7
1	NE	65	30,7	7	16,3	20	30,8	29	40,8	9	27,3
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		0		0		0		0		0	

Tabulka 22: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle věku.



Graf 20: „Dotazník“ – Dokumentace dílčích výsledků žáků v průběhu školního roku podle věku.

Z hlediska proměnné *věk* jsou mezi jednotlivými skupinami patrné rozdíly. Nejvýraznější rozdíl je u nejmladší skupiny *do 30 let*, kde odpověď *ano* uvedlo 36 respondentů, tj. 83,7 % a odpověď *ne* pouze 7 respondentů, tj. 16,3 %. Naopak nejmenší rozdíl jsme zaznamenali u skupiny *41–50 let*, kde odpověď *ano* uvedlo 42 respondentů, tj. 59,2 % a odpověď *ne* uvedlo 29 respondentů, tj. 40,8 %.

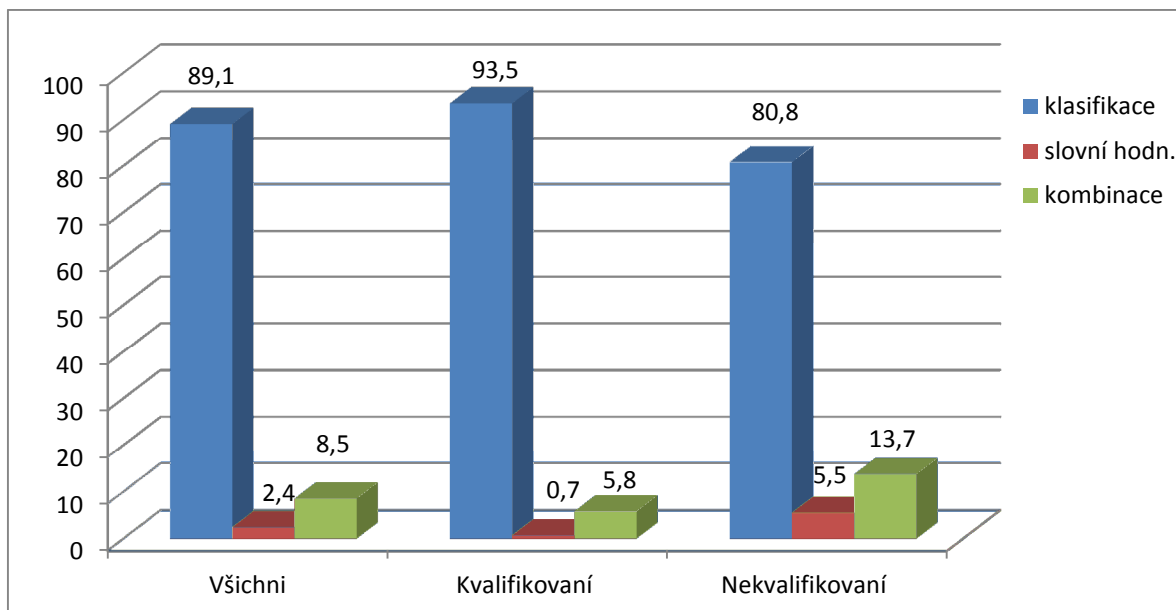
4.2.8 Způsob hodnocení dětského výtvarného projevu na konci školního roku

Kromě způsobu hodnocení v průběhu školního roku nás zajímalo také hodnocení na konci školního roku, konkrétně jakým způsobem je předmět výtvarná výchova hodnocen na vysvědčení. Používané způsoby finálního hodnocení ověřovaly dvě otázky: *Označte, který z následujících způsobů hodnocení používáte na vysvědčení a Na základě čeho hodnotíte žáka na vysvědčení?*

Uzavřená otázka dotazníku č. 9: *Označte, který z následujících způsobů hodnocení používáte na vysvědčení* nabízela tři odpovědi: *klasifikace, slovní hodnocení a kombinace slovního hodnocení a klasifikace*. První a třetí možnost byla rozšířena o klasifikační škálu pro označení používaných známek. Získaná data jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Hodnocení na konci školního roku		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	klasifikace	189	89,1	130	93,5	59	80,8
1	slovní hodnocení	5	2,4	1	0,7	4	5,5
2	kombinace	18	8,5	8	5,8	10	13,7
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		0		0		0	

Tabulka 23: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle kvalifikace.

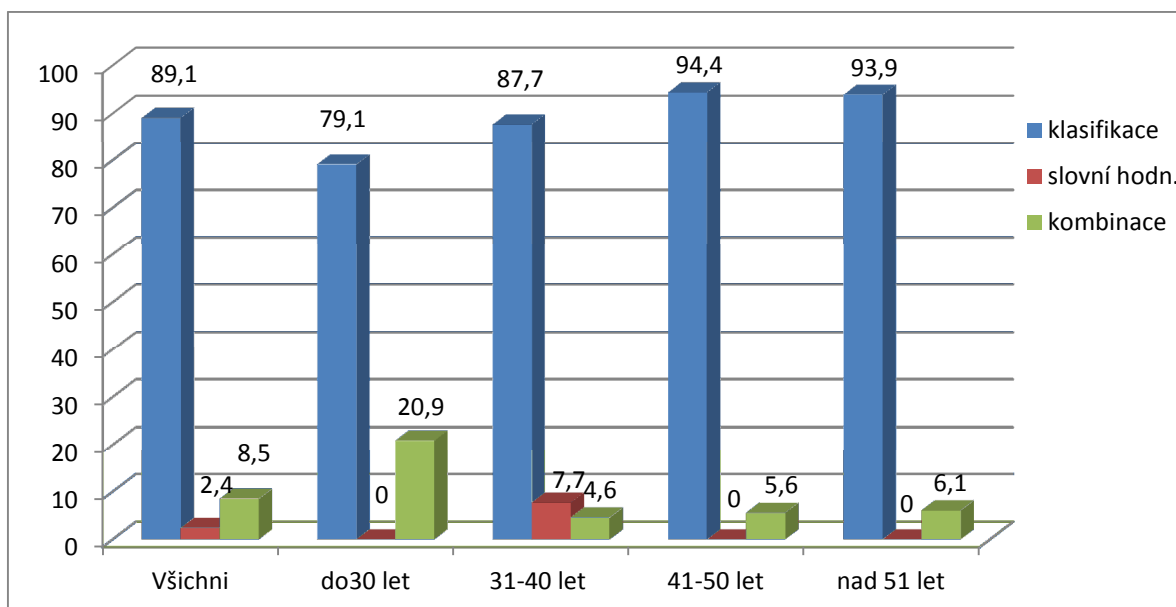


Graf 21: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle kvalifikace.

Výtvarná výchova jako všeobecně vzdělávací předmět je většinou hodnocena tradiční *klasifikací* (189 respondentů, tj. 89,1 %), *slovní hodnocení* uvedlo pouze 5 respondentů, tj. 2,4 %, a *kombinaci klasifikace a slovního hodnocení* uvedlo 18 respondentů, tj. 8,5 %. *Klasifikace* výrazně převládá u kvalifikovaných učitelů (130 respondentů, tj. 93,5 %). Nekvalifikovaní respondenti mají větší zastoupení ve *slovním hodnocení* (4 nekvalifikovaní respondenti, tj. 5,5 %, versus 1 kvalifikovaný respondent, tj. 0,7 %) a v *kombinaci slovního hodnocení a klasifikace* (10 respondentů, tj. 13,7 %, versus 8 kvalifikovaných respondentů, tj. 5,8 %).

Hodnocení na konci školního roku		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	klasifikace	189	89,1	34	79,1	57	87,7	67	94,4	31	93,9
1	slovní hodnocení	5	2,4	0	0	5	7,7	0	0	0	0
2	kombinace	18	8,5	9	20,9	3	4,6	4	5,6	2	6,1
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		0		0		0		0		0	

Tabulka 24: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle věku.



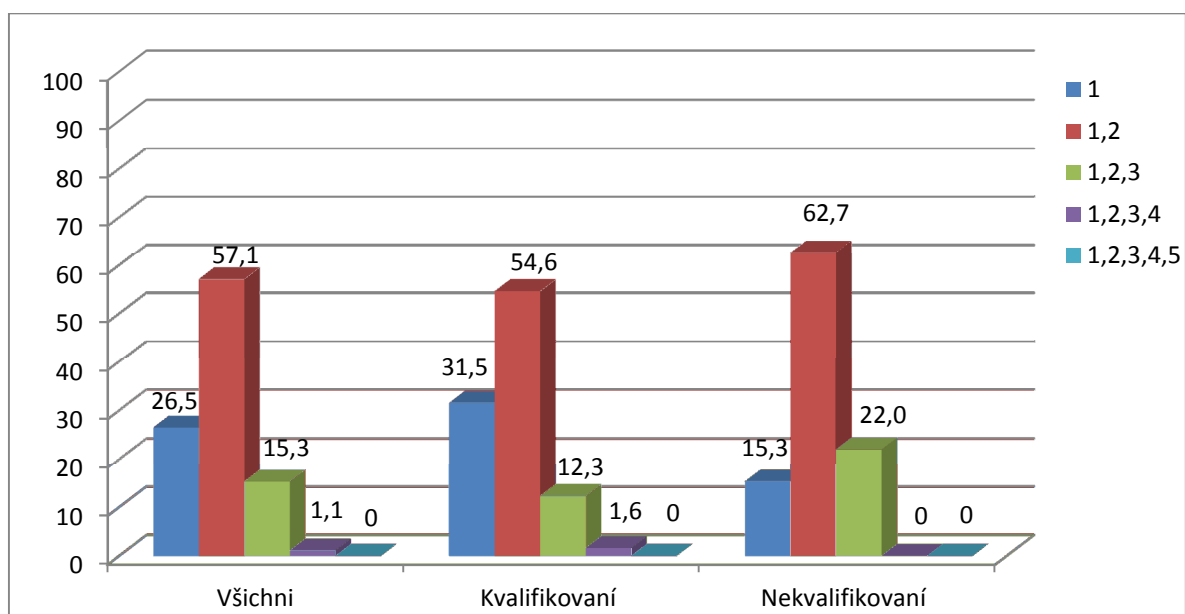
Graf 22: „Dotazník“ – Způsob hodnocení na konci školního roku podle věku.

Závěrečné hodnocení na vysvědčení z hlediska proměnné věk vykazuje podobné výsledky jako z hlediska kvalifikace. Vidíme tendence k častějšímu používání klasifikace s rostoucím věkem učitelů (34 respondentů, tj. 79,1 % ve skupině do 30 let a 31 respondentů, tj. 93,9 % u skupiny nad 51 let). Naopak slovní hodnocení se vyskytlo pouze u skupiny 31–40 let (5 respondentů, tj. 7,7 %), ostatní skupiny vykazují nulovou hodnotu. Kombinaci slovního hodnocení a klasifikace jsme nejvíce zaznamenali u skupiny do 30 let (9 respondentů, tj. 20,9 %).

Následující tabulky a grafy zobrazují využití klasifikační škály u těch respondentů, kteří uvedli jako způsob hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku klasifikaci. Klasifikační škála doplňovala také položku kombinace slovního hodnocení a klasifikace, kterou jsme vzhledem k velmi malému počtu zaznamenaných odpovědí nevyhodnocovali, a proto není v textu zařazena.

Klasifikace na konci školního roku		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	1	50	26,5	41	31,5	9	15,3
1	1,2	108	57,1	71	54,6	37	62,7
2	1,2,3	29	15,3	16	12,3	13	22,0
3	1,2,3,4	2	1,1	2	1,6	0	0
4	1,2,3,4,5	0	0	0	0	0	0
celkem		189	100	130	100	59	100
modus		1		1		1	
medián		1		1		1	

Tabulka 25: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle kvalifikace.



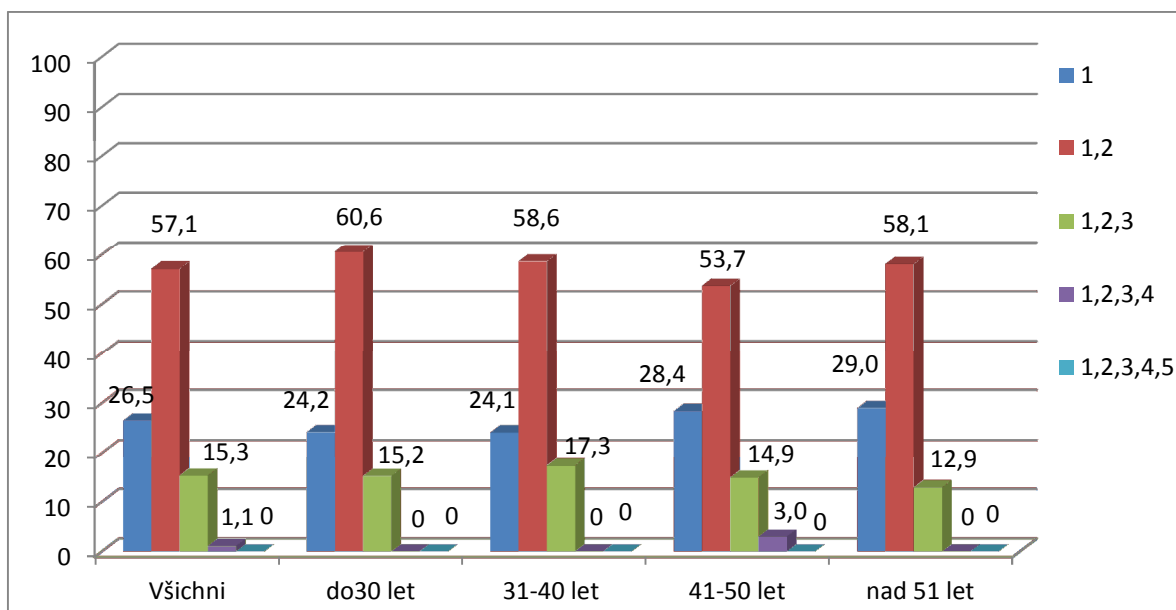
Graf 23: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle kvalifikace.

Při klasifikačním hodnocení výtvarné výchovy na vysvědčení je nejčastěji využívána dvoustupňová škála v rozmezí *jedniček až dvojek* (108 respondentů, tj. 58,1 %), následují jenom *jedničky* (50 respondentů, tj. 26,5 %) a trojstupňová škála *jedničky až trojky* (29 respondentů, tj. 15,3 %). Používání čtyř klasifikačních stupňů uvedli 2 respondenti (tj. 1,1 %) a celou pětistupňovou škálu neuvedl žádný respondent. Také u závěrečného hodnocení na vysvědčení prokázali nekvalifikovaní učitelé přísnější klasifikaci, uvedli

méně samotných *jedniček* (9 nekvalifikovaných respondentů, tj. 15,3 %, versus 41 kvalifikovaných respondentů, tj. 31,5 %), více dvoustupňovou škálu *jedniček* a *dvojek* (37 nekvalifikovaných respondentů, tj. 62,7 %, versus 71 kvalifikovaných respondentů, tj. 54,6 %), a trojstupňovou škálu *jedniček* až *trojek* (13 nekvalifikovaných respondentů, tj. 22 %, versus 16 kvalifikovaných respondentů, tj. 12,3 %). Čtyři z pěti stupňů uvedli pouze 2 kvalifikovaní respondenti, tj. 1,6 %, ostatní možnosti obsahují nulové hodnoty.

Klasifikace na konci školního roku		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	1	50	26,5	8	24,2	14	24,1	19	28,4	9	29,0
1	1,2	108	57,1	20	60,6	34	58,6	36	53,7	18	58,1
2	1,2,3	29	15,3	5	15,2	10	17,3	10	14,9	4	12,9
3	1,2,3,4	2	1,1	0	0	0	0	2	3,0	0	0
4	1,2,3,4,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
celkem		189	100	33	100	58	100	67	100	31	100
modus		1		1		1		1		1	
medián		1		1		1		1		1	

Tabulka 26: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle věku.

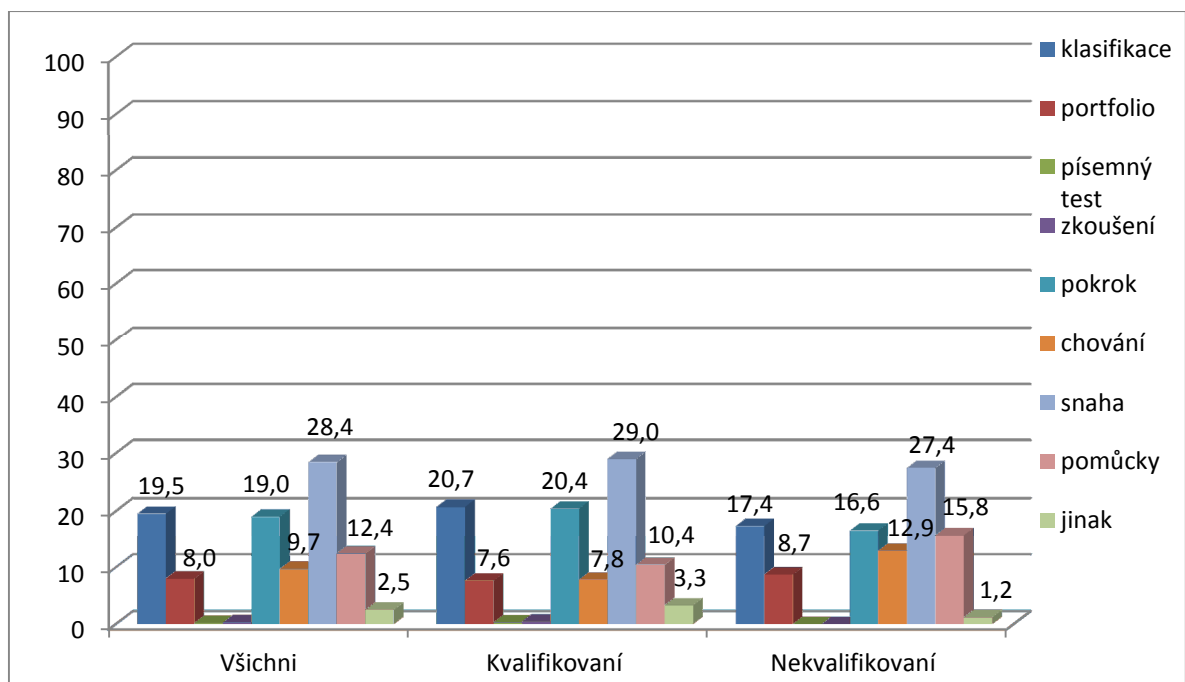


Graf 24: „Dotazník“ – Klasifikační škála používaná při hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle věku.

Otázkou dotazníku č. 10: *Na základě čeho hodnotíte žáka na vysvědčení?* jsme zjišťovali, z jakých podkladů učitelé vycházejí při závěrečném hodnocení ve výtvarné výchově. Polouzavřená otázka poskytovala devět možností: *průběžná klasifikace, portfolio, písemný test, zkoušení, pokrok během pololetí, chování při vyučování, snaha, nošení pomůcek a jinak*. Respondenti mohli označit více možností, v průměru uvedli 3 odpovědi. Získaná data jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Podklad pro závěrečné hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	klasifikace	124	19,5	82	20,7	42	17,4
1	portfolio	51	8,0	30	7,6	21	8,7
2	písemný test	1	0,2	1	0,3	0	0
3	zkoušení	2	0,3	2	0,5	0	0
4	pokrok	121	19,0	81	20,4	40	16,6
5	chování	62	9,7	31	7,8	31	12,9
6	snaha	181	28,4	115	29,0	66	27,4
7	pomůcky	79	12,4	41	10,4	38	15,8
8	jinak	16	2,5	13	3,3	3	1,2
celkem odpovědí		637	100	396	100	241	100
modus		6		6		6	

Tabulka 27: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle kvalifikace.

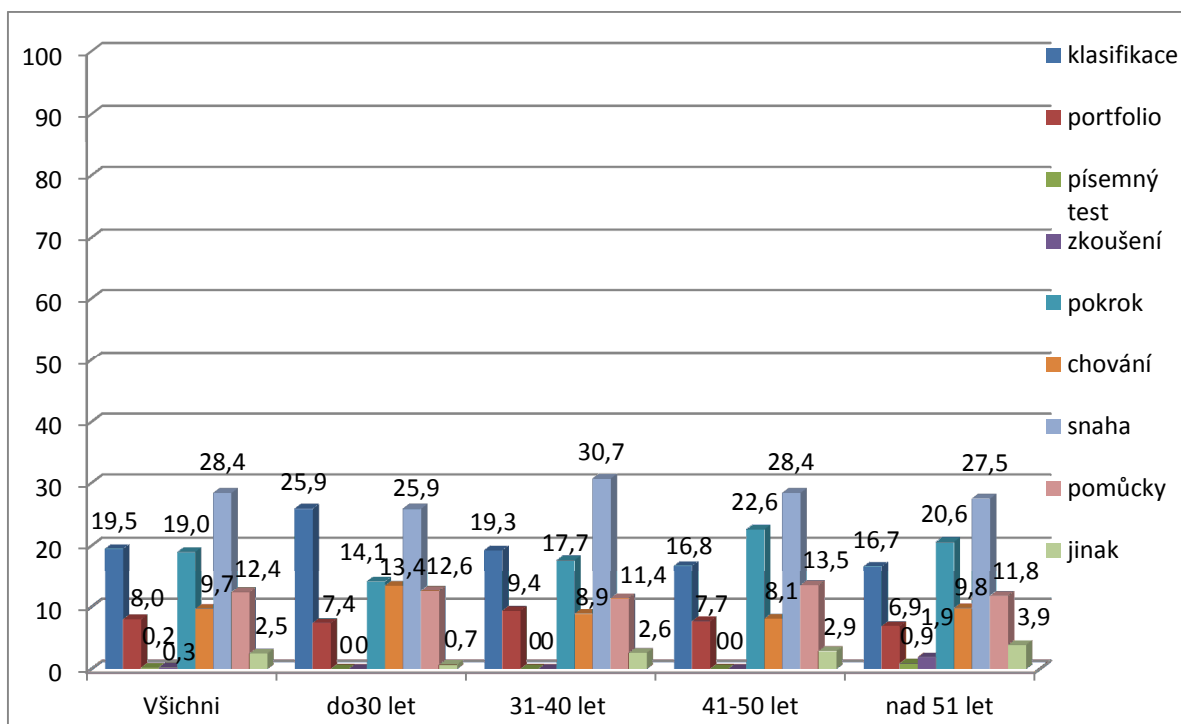


Graf 25: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle kvalifikace.

Nejčastěji uváděným podkladem pro hodnocení úspěšnosti žáka ve výtvarné výchově na konci školního roku byla *snaha* (181 respondentů, tj. 28,4 %), *klasifikace* (124 respondentů, tj. 19,5 %) a *pokrok* (121 respondentů, tj. 19 %). S poměrně velkým odstupem následovaly *pomůcky* (79 respondentů, tj. 12,4 %), *chování* (62 respondentů, tj. 9,7 %) a *portfolio* (51 respondentů, tj. 8 %). Pořadí nejčastěji uváděných možností je v kategoriích kvalifikovaných i nekvalifikovaných učitelů stejné. *Nekvalifikovaní* učitelé uvádějí čtenější důraz na *pomůcky*, *chování* žáků než učitelé *kvalifikovaní*, rozdíl ale není velký.

Podklad pro závěrečné hodnocení		Všichni		do30 let		31–40 let		41–50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	klasifikace	124	19,5	35	25,9	37	19,3	35	16,8	17	16,7
1	portfolio	51	8,0	10	7,4	18	9,4	16	7,7	7	6,9
2	písemný test	1	0,2	0	0	0	0	0	0	1	0,9
3	zkoušení	2	0,3	0	0	0	0	0	0	2	1,9
4	pokrok	121	19,0	19	14,1	34	17,7	47	22,6	21	20,6
5	chování	62	9,7	18	13,4	17	8,9	17	8,1	10	9,8
6	snaha	181	28,4	35	25,9	59	30,7	59	28,4	28	27,5
7	pomůcky	79	12,4	17	12,6	22	11,4	28	13,5	12	11,8
8	jinak	16	2,5	1	0,7	5	2,6	6	2,9	4	3,9
celkem odpovědí		637	100	135	100	192	100	208	100	102	100
modus		6		0/6		6		6		6	

Tabulka 28: „Dotazník“ - Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle věku.



Graf 26: „Dotazník“ – Podklad pro hodnocení na konci školního roku podle věku.

Rozložení výsledků podle proměnné věk ukazují nejpočetnější zastoupení možnosti *snaha* u všech starších věkových skupin s výjimkou nejmladších respondentů *do 30 let*. Ti uvedli možnost *snaha* ve shodě s možností *klasifikace* (35 respondentů, tj. 25,9 %). Možnost *klasifikace* byla nejméně uvedena nejstaršími respondenty skupiny *nad 51 let* (17 respondentů, tj. 16,7 %). Ostatní nabízené možnosti vykazovaly obdobné hodnoty. U možnosti *písemný test* a *zkoušení* jsme nepředpokládali žádný výsledek, proto byl její výskyt překvapením. Tyto možnosti uvedli respondenti skupiny *nad 51 let*, avšak šlo o výskyt ojedinělý. Přes současné tendence orientace na význam portfolio, vykazovala tato možnost poměrně nízké výsledky.

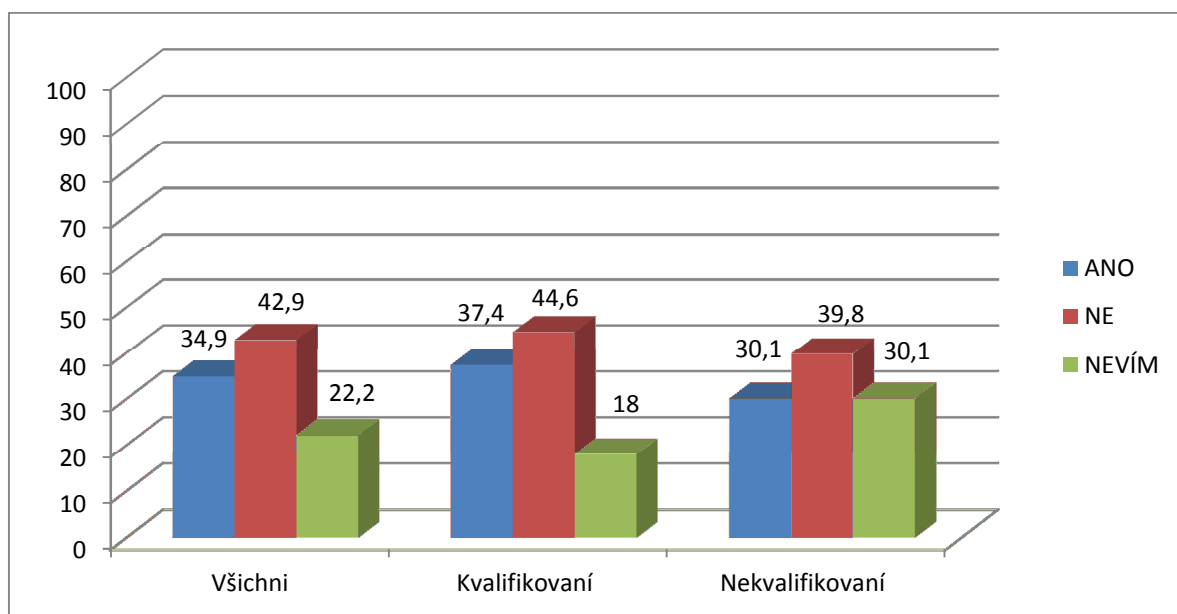
4.2.9 Názor učitelů na klasifikaci výtvarné výchovy na vysvědčení

Poslední sledovaný parametr, názor učitelů na klasifikaci výtvarné výchovy na vysvědčení, zjišťovaly otázky 11,12, a 13. Uzavřená otázka č. 11: *Myslíte si, že by měla být výtvarná výchova na vysvědčení hodnocena známkou?* obsahovala tři možnosti odpovědi *ano*, *ne* a *nevím*. Podle označené odpovědi respondenti pokračovali otázkou č. 12: *Pokud*

jste na otázku č. 12 odpověděli ANO, uveďte proč nebo otázkou č. 13: Pokud jste na otázku č. 12 odpověděli NE, uveďte proč. Získaná data jsou uvedena v následujících tabulkách a grafech.

Názor učitelů na klasifikační hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	74	34,9	52	37,4	22	30,1
1	NE	91	42,9	62	44,6	29	39,8
2	NEVÍM	47	22,2	25	18	22	30,1
celkem respondentů		212	100	139	100	73	100
modus		1		1		1	

Tabulka 29: „Dotazník“ – Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle kvalifikace.



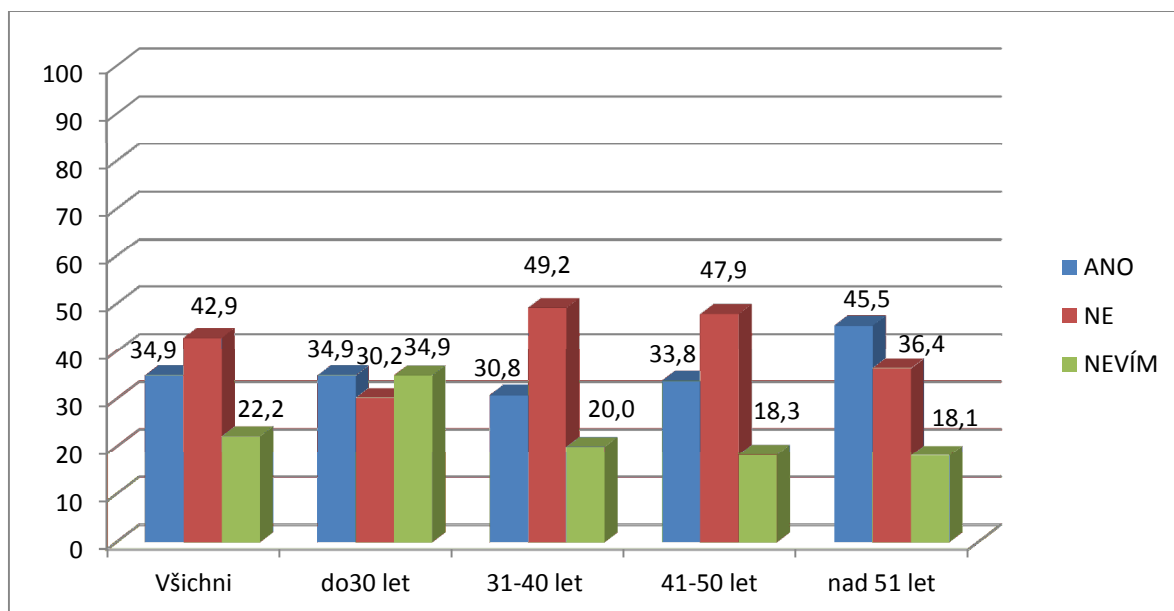
Graf 27: „Dotazník“ - Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle kvalifikace.

Názory kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku (na vysvědčení) se v poměrném zastoupení odpovědí neliší. Nejčastější odpovědí je nesouhlas (62 kvalifikovaných respondentů, tj.

44,6% a 29 nekvalifikovaných respondentů, tj. 39,8%). S klasifikací souhlasilo 52 kvalifikovaných respondentů, tj. 37,4% a 22 nekvalifikovaných respondentů, tj. 30,1%. Odpověď *nevím* uvedlo 25 kvalifikovaných respondentů, tj. 18% a 22 nekvalifikovaných respondentů, tj. 30,1%. U nekvalifikovaných respondentů dosáhla odpověď *ano* a *nevím* stejného procentuálního zastoupení.

Názor učitelů na klasifikační hodnocení		Všichni		do30 let		31-40 let		41-50 let		nad 51 let	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	ANO	74	34,9	15	34,9	20	30,8	24	33,8	15	45,5
1	NE	91	42,9	13	30,2	32	49,2	34	47,9	12	36,4
2	NEVÍM	47	22,2	15	34,9	13	20,0	13	18,3	6	18,1
celkem respondentů		212	100	43	100	65	100	71	100	33	100
modus		1		0/2		1		1		0	

Tabulka 30: „Dotazník“ - Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle věku.



Graf 28: „Dotazník“ - Názor učitelů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku podle věku.

Proměnná věk ukázala na rozdíly názorů na klasifikační hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku takto: s klasifikací nesouhlasí téměř polovina respondentů ze středních věkových kategorií (32 respondentů kategorie 31–40 let, tj. 49,2 %, a 34 respondentů kategorie 41–50 let, tj. 47,9 %), u nejmladší a nejstarší věkové kategorie je to třetina (13 respondentů kategorie do 30 let, tj. 30,2 % a 12 respondentů kategorie nad 51 let, tj. 36,4 %). Nejvyšší souhlas s klasifikací vyjádřila téměř polovina respondentů věkové kategorie nad 51 let (15 respondentů, tj. 45,5 %). Tato kategorie je jediná, v níž byla nejčastější odpovědí možnost *ano*. Nejčtenější výskyt odpovědi *nevím* vykazovala kategorie do 30 let (15 respondentů, tj. 34,9 %), v ostatních kategoriích takto odpověděla asi pětina respondentů. V kategorii do 30 let jsou jednotlivé možnosti odpovědi poměrně vyrovnané, u dalších kategorií jsou rozdíly výraznější.

Otázku č. 11 dotazníku doplňovaly otázky 12 a 13, které se respondentů tázaly na specifikaci jejich názoru na klasifikační hodnocení na vysvědčení. Na tyto otázky jsme nejčastěji nezískali žádnou odpověď, ať už z důvodu, že respondenti nechtěli odpovědět nebo nevěděli, jak odpovědět. Otázky totiž nenabízely žádné možnosti a požadovaly vlastní písemnou formulaci. Nekvalifikovaní respondenti, kteří souhlasili s klasifikačním hodnocením výtvarné výchovy na vysvědčení, uváděli nejčastěji důvody, které jsme podle významu zařadili do těchto kategorií: *motivace* (4 respondenti), *tradice* (3 respondenti), *srozumitelnost* (2 respondenti) a *záchranná známka* (2 respondenti). Nejčastějšími důvody nesouhlasu s klasifikací na vysvědčení byly tyto kategorie: *subjektivita* (8 respondentů), *talent* (6 respondentů) a *obtížnost* (4 respondenti). Kvalifikovaní respondenti, kteří souhlasili s klasifikačním hodnocením výtvarné výchovy na vysvědčení, uváděli nejčastěji tyto důvody: *motivace* (13 respondentů), *srozumitelnost* (7 respondentů) a *předmět jako jiný* (3 respondenti). Nejčastějšími důvody nesouhlasu kvalifikovaných učitelů s klasifikací na vysvědčení byly tyto kategorie: *subjektivita* (12 respondentů), *talent* (11 respondentů) a *obtížnost* (8 respondentů). Nejčastěji uváděné kategorie *motivace* a *srozumitelnost* se objevovaly jak při souhlasu, tak při odmítání klasifikačního hodnocení.

4.3 Dílčí závěry první etapy výzkumu

Po představení souboru dat podle jednotlivých sledovaných aspektů se nyní pokusíme shrnout zjištěné dílčí výsledky ve vztahu k formulovaným předpokladům.

Předpoklad P1: Učitelé považují hodnocení ve výtvarné výchově za obtížnou pedagogickou činnost.

Analýza jednotlivých položek dotazníku nepřinesla překvapivá zjištění ve sledovaných parametrech, jelikož se odpovědi respondentů převážně shodovaly. Většina dotázaných respondentů, bez ohledu na kvalifikaci či věk, považuje hodnocení dětských výtvarných prací ve výtvarné výchově za obtížné. Předpoklad P1 byl výsledky potvrzen.

Předpoklad P2: Kvalifikovaní učitelé přikládají hodnocení větší důležitost.

Analýza výsledků dotazníkového šetření ukázala, že většina dotázaných respondentů, bez ohledu na kvalifikaci či věk, považuje hodnocení ve výtvarné výchově za důležité. Rozdíl mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými respondenty byl minimální. Také z hlediska zařazení respondentů do jednotlivých věkových skupin byly odpovědi poměrně vyrovnané. Větší důležitost přisuzovali hodnocení respondenti nejmladší věkové skupiny (*do 30 let*) a menší důležitost respondenti skupiny *31-40 let*, přesto vzhledem k malým rozdílům můžeme konstatovat, že předpoklad P2 nebyl potvrzen.

Předpoklad P3: Nejčastějším prostředkem zpětné vazby od učitele k žákovi je klasifikace.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že při hodnocení v průběhu školního roku je nejčastějším prostředkem zpětné vazby od učitele k žákovi *slovní komentář*, následuje *klasifikace* a třetím nejpoužívanějším prostředkem je *dialog*. *Klasifikaci* jako nejčastější prostředek zpětné vazby uvedli pouze respondenti věkové skupiny *do 30 let*, 29,2 %, (*slovní komentář* byl nejčastější u skupiny *41–50 let*, 30,9 %). *Klasifikace* je nejčastějším prostředkem zpětné vazby v případě hodnocení výtvarné výchovy na konci školního roku,

kde významně převažuje proti *slovnímu hodnocení* a *kombinovanému hodnocení* (89,1 % versus 10,9 %). Ačkoliv se zcela neprokázal nejčastější výskyt *klasifikace* jako prostředku zpětné vazby při hodnocení v průběhu školního roku, patří mezi významné faktory, z nichž učitelé vycházejí při hodnocení na konci školního roku (u skupiny respondentů *do 30 let* se stala nejčastějším podkladem pro závěrečné hodnocení). Vzhledem ke zjištěným výsledkům můžeme konstatovat, že předpoklad P3 se potvrdil pouze částečně.

Předpoklad P4: Nejčastěji používaná kritéria hodnocení nevycházejí z výtvarných kvalit výsledků.

Analýza výsledků nás dovedla k závěru, že nejčastějšími kritérii hodnocení jsou *snaha*, *originalita* a *splnění úkolu*. Tato kritéria se objevovala u všech respondentů bez ohledu na *kvalifikaci* či *věk*. Dalším uváděným kritériem byla *čistota*, která se neobjevila mezi pěti nejčastějšími kritérii pouze u skupiny respondentů *do 30 let*. Uváděná kritéria se vztahují k mimovýtvarným projevům žáka (*snaha*), k faktorům, projevujícím se při realizaci úkolu (*splnění úkolu*) či k nevýtvarným kvalitám výsledku (*čistota*). Jediným kritériem, které se odkazuje k výtvarným kvalitám výsledku, je *originalita*. Na základě těchto závěrů konstatujeme, že předpoklad P4 se potvrdil.

Předpoklad P5: Kvalifikovaní učitelé používají odlišná kritéria hodnocení než učitelé nekvalifikovaní.

Kritéria hodnocení, která učitelé uváděli při dotazníkovém šetření, nevykazovaly rozdíly ve vztahu ke *kvalifikaci* respondentů. Konstatujeme, že předpoklad P5 se nepotvrdil.

Předpoklad P6: Kvalifikovaní učitelé přebírají při hodnocení dominantní roli častěji než učitelé nekvalifikovaní.

Většina dotázaných respondentů, bez ohledu na *kvalifikaci* či *věk*, uvádí, že hlavním (dominantním) aktérem hodnocení dětských výtvarných prací jsou *učitelé společně se*

žáky. Učitel jako hlavní aktér hodnocení vykazoval hodnoty pouze 17,5 %. Předpoklad P6 se nepotvrdil.

Předpoklad P7: Starší učitelé hodnotí výsledky žákova výtvarného projevu na základě jiných podkladů než učitelé mladší.

Analýza výsledků ukázala, že podklady, ze kterých učitelé při hodnocení vycházejí, se shodují bez ohledu na kvalifikaci či věk respondentů. Nejvíce zastoupeny byly *snaha*, *klasifikace*, *pokrok* žáka, *chování* žáka a *pomůcky*. U nejstarší věkové kategorie *nad 51 let* se sice vyskytly položky *písemný test* a *zkoušení*, nicméně jejich výskyt byl ojedinělý a procentuálně velmi malý. Konstatujeme tedy, že předpoklad P7 se nepotvrdil.

Dotazníkovým šetřením jsme dále zjistili:

Většina dotázaných respondentů uvádí, že pro závěrečné hodnocení výtvarné výchovy na vysvědčení používá *klasifikaci*, malým počtem odpovědí byla zastoupena *kombinace slovního hodnocení a klasifikace* a nejméně *slovní hodnocení*. Pokud učitelé klasifikují, využívají redukovanou škálu tradiční pětistupňové škály, nejčastěji uváděli škálu dvojstupňovou (tj. jedničky a dvojky). U kvalifikovaných učitelů následuje hodnocení pouze jedničkami a poté trojstupňová škála (tj. jedničky až trojky), u nekvalifikovaných učitelů je pořadí opačné, po dvojstupňové škále následuje škála trojstupňová a teprve poté samé jedničky. Stejně jako v případě hodnocení v průběhu školního roku, také při závěrečném hodnocení na konci školního roku se nekvalifikovaní učitelé jeví jako přísnější. Jistě by stálo za úvahu prozkoumat skutečný stav klasifikace na vysvědčení a potvrdit tím (či vyvrátit) zjištěné výsledky.

Většina dotázaných respondentů, bez ohledu na kvalifikaci a věk, uvádí, že nejčastějším způsobem závěrečného hodnocení výtvarné výchovy na vysvědčení je tradiční *klasifikace*. *Slovní hodnocení* nebo *kombinace slovního hodnocení s klasifikací* je ve výrazné menšině, přesto je častější u nekvalifikovaných učitelů než kvalifikovaných. Je třeba si uvědomit, že způsob závěrečného sumarizujícího hodnocení nezávisí jen na přístupu učitele, ale vychází především z koncepce školy, na níž učitel působí. Zjištěné

výsledky se neodkazují na preferenci určité formy hodnocení učitelem, ale reflektují způsob, jaký si škola pro hodnocení vzdělávacích předmětů zvolila. V tomto případě docházíme k závěru, že na většině škol, jejichž učitelé se zúčastnili výzkumu, převládá tradiční klasifikační hodnocení.

Prezentované výsledky dotazníkového šetření nabízejí pohled na výuku výtvarné výchovy, ve které učitelé přisuzují hodnocení významnou *důležitost* a zároveň také *obtížnost*. K hodnocení dochází *ve většině hodin*, přičemž hodnocený vzorek dětských prací představují *všechny výtvarné práce žáků*. Hodnocení realizují *učitelé společně se žáky*, nedochází k dominanci žádného účastníka edukačního procesu, přesto jsou nejčastějším interakčním prostředkem *komentář učitele a klasifikace*, které s touto skutečností nekorespondují (*dialog*, který by potvrdil vyváženost rolí učitele a žáků se objevil až třetí v pořadí). Pokud má hodnocení formu *klasifikace*, převažuje použití dvojstupňové klasifikační škály, následuje trojstupňová škála a nejméně je zastoupena jednostupňová škála („samé jedničky“). Žáci jsou nejčastěji hodnoceni za *snahu, originalitu, splnění úkolu, čistotu a zájem*. Dvě třetiny respondentů si vedou *dokumentaci dílčích výsledků žáků, průběžná klasifikace* je podkladem pro celkové hodnocení žáka na konci školního roku pouze u pětiny respondentů (19,5 %). *Názory učitelů na klasifikované hodnocení výtvarné výchovy* jsou poměrně vyrovnané. Převažuje názor, že výtvarná výchova by neměla být klasifikována (42,9 %), s klasifikací souhlasí 34,9 % a nevyjasněný názor mělo 22,2 % respondentů. Zjistili jsme, že kvalifikace nemá velký vliv na názory a postoje učitelů k hodnocení. Rozdíly jsme zaznamenali spíše z hlediska věku respondentů, i když ve většině případů nebyly výrazné.

Ukázalo se, že pro zkoumání reálného stavu edukačního procesu má dotazník jako výzkumná metoda jistá omezení. Na tomto místě považujeme za nutné zdůraznit, že výsledky dotazníku neukazují realitu takovou, jaká je, ale takovou, jaká by podle respondentů měla být. I přesto jsme získali cenná data poukazující na skutečnost, že učitelé si uvědomují význam hodnocení ve výtvarné výchově a mají poměrně koherentní názor na to, jak by měla vypadat jeho realizace a jakých výstupů by měla dosáhnout.

5 Analýza dat druhé etapy výzkumu – „Pozorování“

Druhá etapa výzkumu, nazvaná „Pozorování“, navázala na dotazníkové šetření a rozšířila datový soubor o další data získaná metodou participačního pozorování a dotazování prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, jelikož obě metody dovolují získat o pozorovaném jevu detailnější informace než dotazník, který jsme využili v první etapě výzkumu. K tomuto kroku jsme přistoupili kvůli omezením, která každé dotazníkové šetření limitují. Anonymita dotazníku totiž dovoluje respondentům odpovídat tak, jak si představují, že je po nich žádáno. Tím ovšem získáváme data, která nereflektují skutečnou realitu. Při rozhovoru má respondent možnost volné odpovědi, která přesněji vystihuje skutečný stav, není tlačěn do předem připravené odpovědi jako v dotazníku, která sice může být vhodná, nicméně neodhaluje podstatné jevy. Z toho důvodu jsme v této etapě zamýšleli doplnit data z dotazníkového šetření o přímé zkušenosti z terénu získané v reálných podmínkách výuky a výsledky vzájemně porovnat. Subjektivní pohled respondentů, jejichž výpovědi jsou subjektivními konstrukcemi, tak umožnil pohled na zkoumanou problematiku z perspektivy učitelů.

Cílem participačního pozorování a rozhovoru bylo zjistit, jakým způsobem probíhají konkrétní hodnotící činnosti v závěrečných fázích jednotky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Hlavními pozorovanými jevy byla hodnotící činnost učitele, interakce učitele a žáka/žáků a obsah hodnotící zpětné vazby od učitele k žákovi/žákům včetně volby kritérií hodnocení učitelem.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu

Druhé etapy výzkumu se zúčastnilo celkem 20 učitelek z osmi základních škol v Liberci a blízkém okolí, 14 učitelek s kvalifikací pro učitelství prvního stupně základní školy a 6 učitelek nekvalifikovaných. Jelikož se pozorování zúčastnily pouze učitelky – ženy, budeme pro ně používat označení v ženském rodě. Pokud se dále v textu budeme odkazovat na konkrétní participantky, budeme je označovat kódem U (= učitelka) a číslem, které odpovídá pořadí realizovaného pozorování. Přestože jsme vycházeli z našich

předchozích zkušenosti⁴⁵ a u každé participantky jsme plánovali realizovat pouze jedno pozorování, pro ověření jsme u tří vybraných vyučujících provedli pozorování ve více vyučovacích jednotkách či v různých třídách. Učitelka U1 byla pozorována ve 3. a 5. třídě (rozdíl mezi jednotlivými pozorováními činil 8 dnů), učitelka U5 ve 3. a 5. třídě (časový odstup činil 3 dny) a U16 ve dvou paralelních pátých třídách v časovém odstupu jednoho týdne. Porovnání kontrolních pozorování ukázalo, že učitelky zpravidla jednájí v zavedených stereotypch a struktura pozorovaných hodnotících činností se příliš neliší ve vztahu k vyučovanému ročníku ani obsahu vyučovací jednotky.

Dalším důvodem pro realizaci pouze jednoho pozorování u každé respondentky byla časová náročnost vlastního pozorování. Většina pozorovaných jednotek měla trvání 90 minut a k tomu je nutno přičíst dobu cesty do škol mimo Liberec⁴⁶. Také při organizaci jednotlivých pozorování jsme narazili na obtíže, které ovlivnily časový harmonogram výzkumu. Výuka výtvarné výchovy obvykle probíhá jen jednou za týden, většinou v odpoledních hodinách ve dnech vyhrazených odpolednímu vyučování, což znamená, že se vyučovací jednotky na různých školách časově překrývaly.

Celkem jsme ve druhé etapě výzkumu realizovali 23 pozorování ve vyučovacích jednotkách výtvarné výchovy ve třetích, čtvrtých a pátých třídách⁴⁷. V případech, kdy jsme navštívili více než jednu vyučovací jednotku dané vyučující, byla do samotné analýzy zařazena vždy první ze dvou pozorovacích jednotek. V návaznosti na pozorování jsme s učitelkami vedli rozhovory na zkoumané téma. Celkem jsme uskutečnili 17 rozhovorů, z toho 16 bylo audionahrávek, a jeden rozhovor byl zaznamenán písemně z důvodů odmítnutí nahrávání respondentkou (U17). Tento jediný ručně pořízený písemný záznam byl zahrnut do celkového počtu uskutečněných rozhovorů. Se dvěma učitelkami (U13

⁴⁵ Pozorování pouze jedné vyučovací jednotky daného participanta vycházelo z naší zkušenosti z obdobného empirického výzkumného šetření na elementárních školách v Boulderu, ve státě Colorado (USA). Při terénním šetření, sestávajícím z celkem padesáti pozorování u čtyř vyučujících, tj. v průměru dvanácti pozorování u každého vyučujícího, realizovaném v lednu až červnu 2007, se ukázalo, že způsob, formy hodnocení a přístup učitelů k hodnotícím činnostem se téměř nemění vzhledem k vyučované třídě ani vyučovací jednotce. Učitelé mají svůj zažitý styl a stereotypní způsob jednání, které se opakují, tudíž pozorování více jednotek by nepřineslo nové informace.

⁴⁶ Pro jedno pozorování bylo třeba vyčlenit jeden den. Výjimečně se podařilo zrealizovat dvě pozorování v jednom dni, a to pouze v případě, že obě pozorování probíhala na stejné škole.

⁴⁷ Celkem jsme realizovali 23 pozorování, z toho 6 bylo ve třetích třídách, 10 ve čtvrtých třídách, 6 v pátých třídách a jedno pozorování proběhlo ve vesnické malotřídce, kde se výuky účastnili žáci první až páté třídy.

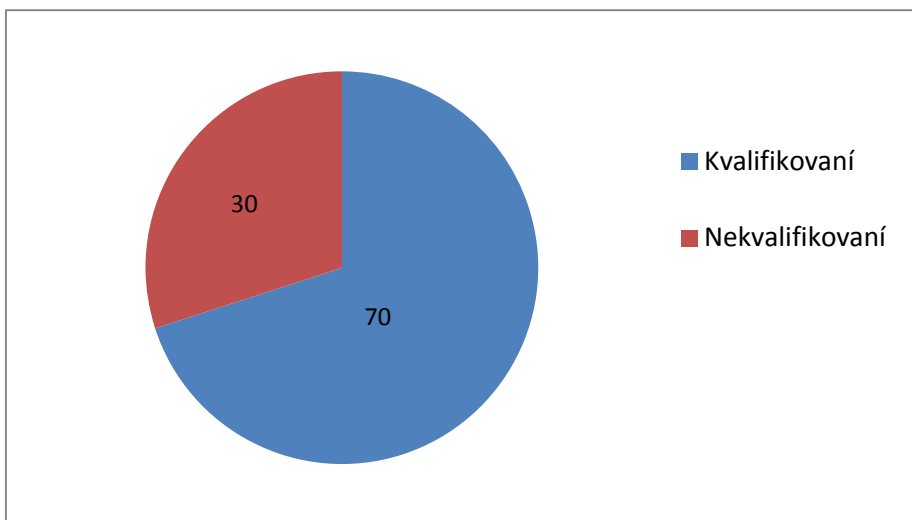
a U16) se nepodařilo rozhovor zrealizovat z důvodů jejich „časové vytíženosti“, kterou omlouvaly neochotu být dotazovány. V jednom případě (U19) se nepodařilo rozhovor nahrát z technických důvodů. Následující tabulka přehledně uvádí charakteristiku výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu.

Participant/ respondent U=učitelka	Pozorovaná školní třída	Časová dotace vyučovací jednotky v minutách	Realizace rozhovoru	Kvalifikace⁴⁸	Věk
U1	4, 5	90,90	ano	ano	B
U2	4	90	ano	ne	A
U3	3	90	ano	ano	B
U4	4	90	ano	ano	D
U5	3, 5	90,90	ano	ne	C
U6	3	90	ano	ano	C
U7	5	90	ano	ano	C
U8	5	90	ano	ne	C
U9	5	90	ano	ano	D
U10	4	90	ano	ano	B
U11	4	90	ano	ano	B
U12	4	90	ano	ano	D
U13	3	45	ne	ano	C
U14	4	90	ano	ano	D
U15	3	90	ano	ano	B
U16	4, 4	90,90	ne	ano	B
U17	3	45	ano	ano	D
U18	1-5 (malotřídka)	90	ano	ne	C
U19	5	45	ne	ne	A
U20	4	45	ano	ne	A
Celkem 20 respondentek	23 tříd (vyučovacích jednotek)	1 890 minut	17 rozhovorů	14 resp. s kvalifikací, 6 resp. bez kvalifikace	A = do 30 let – 3 B = 31-40 let – 6 C = 41-50 let – 6 D = nad 51 let – 5

Tabulka 31: „Pozorování“ – Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu.

⁴⁸ Kvalifikací rozumíme získání magisterského titulu ve studijním oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Při analýze dat v této etapě výzkumu jsme vzhledem k velikosti výzkumného vzorku brali v úvahu pouze kvalifikaci respondentů, věk jsme sice sledovali, ale kvůli nízkému počtu zastoupení v jednotlivých kategoriích jsme s ním dále nepracovali. Následující graf zobrazuje rozložení výzkumného vzorku podle kvalifikace.



Graf 29: „Pozorování“ – Charakteristika výzkumného vzorku druhé etapy výzkumu z hlediska kvalifikace.

5.2 Interpretace výsledků z hlediska sledovaných aspektů

Cílem druhé etapy výzkumu bylo doplnit dosavadní zjištění z první etapy o nové informace týkající se problematiky hodnocení dětských výtvarných prací a rozšířit je o další parametry. V úvodu předkládáme soubor sledovaných aspektů, kterým se budeme dále podrobně věnovat a v jejich kontextu budeme interpretovat zjištěné výsledky. Některé sledované oblasti se shodují s otázkami řešenými již v první etapě výzkumu, jiné řešenou problematiku doplňují o další možné pohledy, které se vynořily přímo ve zkoumaném prostředí. Aspekty sledované ve druhé etapě výzkumu prostřednictvím pozorování jsme rozdělili do pěti oblastí:

1. Realizace závěrečného hodnocení na konci vyučovací jednotky.
2. Role učitele a žáka při hodnocení výtvarných prací na konci vyučovací jednotky.
3. Výběr vzorku realizovaného hodnocení.

4. Prezentace kritérií hodnocení žákům.

5. Interakční prostředky použité při hodnotících činnostech.

Na participační pozorování reálné výuky výtvarné výchovy navazovaly rozhovory s učitelkami, které otázky interakce a hodnocení dále rozvíjely. Díky této metodě jsme soubor sledovaných aspektů rozšířili ještě o další hlediska. Aspekty sledované ve druhé etapě výzkumu prostřednictvím rozhovorů tvořily tři oblasti:

6. Forma a obsah zpětné vazby, kterou žáci ve výuce získávají.

7. Názor učitelů na úspěšnost/neúspěšnost žáka ve výtvarné výchově.

8. Názor učitelů na hodnocení ve výtvarné výchově z hlediska obtížnosti.

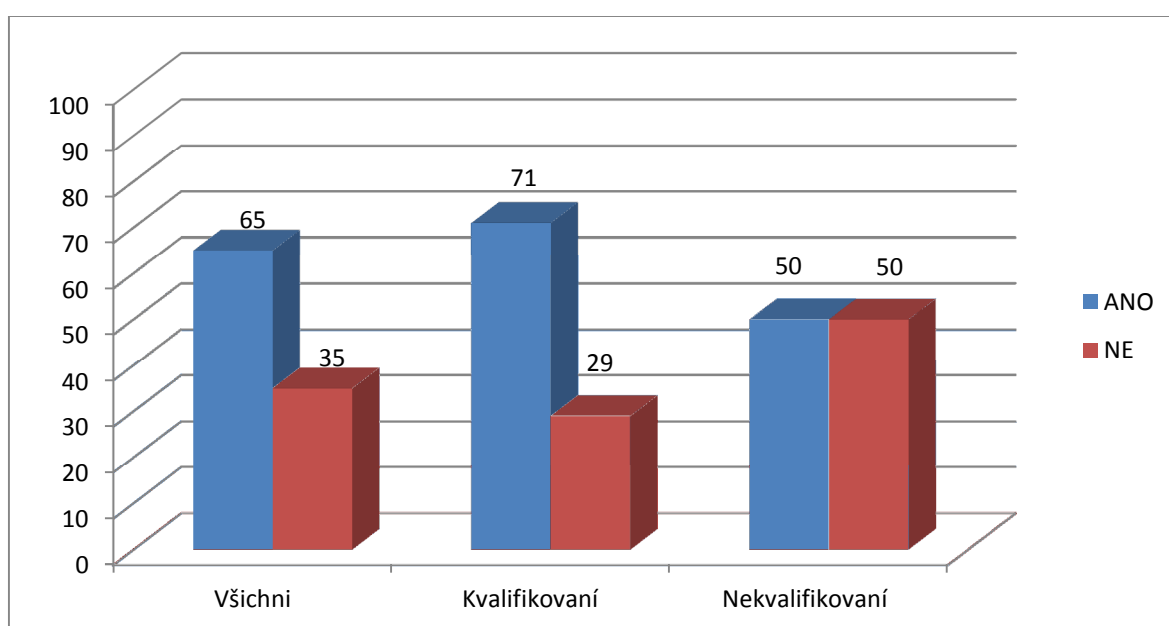
Zápisy z pozorování i písemné přepisy nahraných rozhovorů byly analyzovány pomocí kódování a kategorizování. Data byla uspořádána do tabulek a následně interpretována. Nyní se budeme věnovat jednotlivým výše zmíněným aspektům. Interpretace výsledků pozorování jsme pro přehlednost doplnili tabulkami a grafy.

5.2.1 Realizace závěrečného hodnocení na konci vyučovací jednotky

Tento parametr sledoval skutečný výskyt realizace hodnotících činností v závěrečné fázi výuky výtvarné výchovy. Považujeme za nutné připomenout, že jsme se při pozorování zaměřili především na závěrečné hodnocení, následující po ukončení výtvarné činnosti. Hodnocení, které probíhalo v průběhu vyučovací jednotky, jsme samozřejmě také sledovali, ale protože nebylo hlavním předmětem výzkumu, nebudeme se mu dále věnovat, pokud nemá přímou souvislost se zkoumaným problémem. Následující tabulka uvádí četnost výskytu realizace závěrečného hodnocení u pozorovaných učitelek.

Realizace závěrečného hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	Ano	13	65	10	71	3	50
1	Ne	7	35	4	29	3	50
celkem		20	100	14	100	6	100
modus		1		1		0/1	

Tabulka 32: „Pozorování“ – Četnost výskytu realizace závěrečného hodnocení u sledovaných učitelek z hlediska kvalifikace.



Graf 30: „Pozorování“ – Četnost výskytu realizace závěrečného hodnocení u sledovaných učitelek z hlediska kvalifikace.

Z celkového počtu dvaceti pozorovaných učitelek realizovalo závěrečné hodnocení dětských výtvarných prací pouze 13 učitelek (tj. 65%), zbylých 7 učitelek (tj. 35%) hodnocení v závěru hodiny nerealizovalo. Podíváme-li se na údaje z hlediska kvalifikace participantek, můžeme konstatovat, že zatímco 10 kvalifikovaných učitelek (tj. 71%) hodnocení realizovalo a 4 učitelky (tj. 29%) hodnocení nerealizovaly, u nekvalifikovaných učitelek došlo ke shodě: 3 učitelky (tj. 50%) hodnocení realizovaly a 3 učitelky (tj. 50%) nerealizovaly. Tento parametr naznačuje, že kvalifikace přispívá k vyššímu podílu realizovaného hodnocení. Je nutné si ale uvědomit, že počet nekvalifikovaných učitelek

sledovaného vzorku byl relativně nízký, což má jistě vliv na výpovědní hodnotu získaných výsledků.

Vzhledem k tomu, že učitelky byly o hospitační návštěvě včas informovány a na prezentovanou vyučovací jednotku byly připraveny, jeví se nám celkový počet realizovaného hodnocení poměrně nízký (65%). Zvláště pokud vezmeme v úvahu skutečnost, že se učitelky nepochybně snažily prezentovat jako kvalitní pedagožky a hodlaly předvést „ukázkovou“ výuku. Důvodem tohoto výsledku může být nezvládnutá organizace vyučování (na hodnocení nebyl vyčleněn dostatek času), nezařazování závěrečného hodnocení do obvyklé struktury vyučovací jednotky či neuvědomění si významu hodnocení jako zpětné vazby pro žáka i samotného učitele. Je možné, že některé učitelky závěrečné hodnocení záměrně vynechaly, protože nechtěly být konfrontovány s případnými nedostatky (k tomuto faktu se později ještě vrátíme na příkladu učitelky, která vědomě hodnocení nerealizovala).

Porovnáme-li výsledky z pozorování s údaji získanými dotazníkovým šetřením, konkrétně s otázkou zjišťující četnost realizace hodnocení, dojdeme ke zjištění, že většina respondentů uváděla hodnocení probíhající *ve většině hodin*, naopak málo respondentů (v průměru 14,1% z hlediska kvalifikace respondentů) uvádělo *nepravidelnou* realizaci hodnocení (možnost *nikdy* neuvedl žádný respondent). Dotazník u této položky sice nebyl přímo zaměřený na hodnocení v závěrečné fázi vyučovací jednotky, zjišťoval frekvenci realizace hodnocení obecně, nicméně zjištěné výsledky můžeme porovnat se stavem zjištěným metodou pozorování. Při pozorování výuky kvalifikované učitelky výuku nezhodnotily ve třetině sledovaných případů, nekvalifikované učitelky dokonce v polovině pozorovaných vyučovacích jednotek.

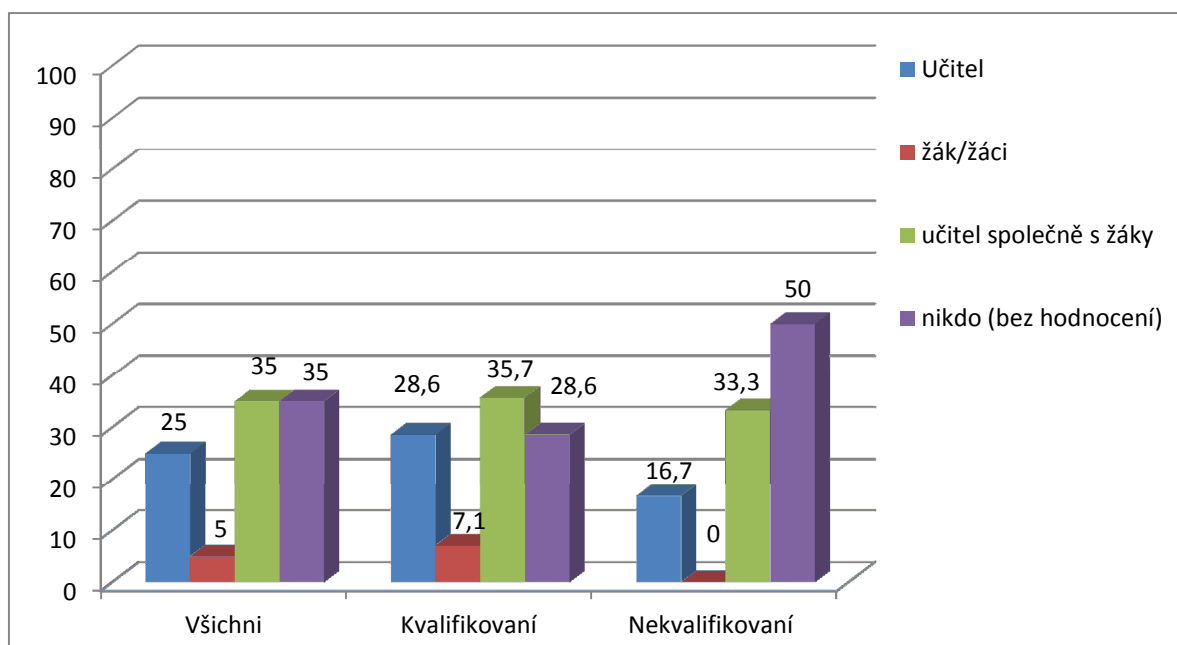
5.2.2 Role učitele a žáka při hodnocení výtvarných prací

Dalším sledovaným aspektem byla role učitele a žáka při hodnotících činnostech z hlediska aktivity. Pozorováním jsme chtěli zjistit, jestli údaje zjištěné dotazníkovým šetřením odpovídají zkušenostem z reálné výuky. Stanovili jsme tři kategorie: do první kategorie *učitel* jsme zařadili hodnocení s dominancí učitelovy aktivity, do druhé kategorie *žák/žáci* byly zařazeny situace s převažující aktivní účastí žáků a s potlačenou rolí učitele.

Do třetí kategorie *učitel společně se žáky* spadaly případy, kdy byla aktivita učitele a žáků rovnoměrně vyvážená. Kategorie *nikdo* zahrnovala případy, ve kterých závěrečné hodnocení dětských prací nebylo realizováno.

Hlavní aktér hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	Učitel	5	25	4	28,6	1	16,7
1	žák/žáci	1	5	1	7,1	0	0
2	učitel společně s žáky	7	35	5	35,7	2	33,3
3	nikdo (bez hodnocení)	7	35	4	28,6	3	50
celkem respondentů		20	100	14	100	6	100
modus		2/3		2		3	

Tabulka 33: „Pozorování“ – Hlavní aktér závěrečného hodnocení z hlediska kvalifikace.



Graf 31: „Pozorování“ – Hlavní aktér závěrečného hodnocení z hlediska kvalifikace.

Výsledky ukazují, že z celkového počtu dvaceti sledovaných vyučovacích jednotek výtvarné výchovy byl hlavním aktérem závěrečného hodnocení v pěti případech *učitel* (tj. 25%), a *žák/žáci* byli hlavním aktérem hodnocení pouze v jednom případě (tj. 5%). Stejně zastoupení bylo v kategorii *učitelé společně se žáky* a v kategorii *nikdo*, do obou jsme

zařadili sedm případů (tj. 35%). Z hlediska kvalifikace je rozložení výsledků následující. U kvalifikovaných učitelek dosáhla nejvyššího zastoupení kategorie *učitel společně s žáky*, v pěti případech (tj. 35,7%), shodně byly zastoupeny kategorie *učitel* a *nikdo*, ve čtyřech případech (tj. 28,6%), a kategorie *žák/žáci* se objevila pouze jednou (tj. 7,1%). U nekvalifikovaných učitelek byla nejvíce zastoupena kategorie *nikdo*, ve třech případech (tj. 50%), kategorie *učitel společně se žáci* byla zastoupena ve dvou případech (tj. 33,3%) a kategorie *žák/žáci* v této skupině nebyla vůbec zastoupena.

Výsledky ukazují, že pokud je závěrečné hodnocení realizováno, dominantním aktérem se nejčastěji stávají *učitelé společně se žáky*, popřípadě dominuje sám *učitel*. U kvalifikovaných učitelek nebyl rozdíl v zastoupení obou kategorií příliš výrazný: 35,7% spadalo do kategorie *učitel společně se žáky* a 28,6% do kategorie *učitel*, u nekvalifikovaných učitelek 33,3% představovalo hodnocení realizované *učitelem společně se žáky* a hodnocení samotným *učitelem* představovalo hodnotu poloviční, tj. 16,7%. Vykazovaná převaha kategorie *učitel společně se žáky* odpovídá současným tendencím obratu k sebehodnocení a autonomního hodnocení. Možným důvodem vyššího zastoupení kategorie *učitel společně se žáky* u nekvalifikovaných učitelek můžeme být ale také jejich nedostatečné sebevědomí a nižší profesionální kompetentnost, která vede k přesunu části své hodnotící role na žáky. Naopak u kvalifikovaných učitelek, u kterých bychom předpokládali snahu rozvíjet autonomní hodnocení žáků, se vyskytl poměrně vysoký počet zastoupení v kategorii *učitel* ukazující na dominantní postavení pedagogů při hodnotících činnostech. Překvapivým zjištěním je poměrné vysoké procento kvalifikovaných učitelek, které závěrečné hodnocení vůbec nerealizovaly, v průběhu pozorování šlo o čtyři případy, tj. 28,6%.

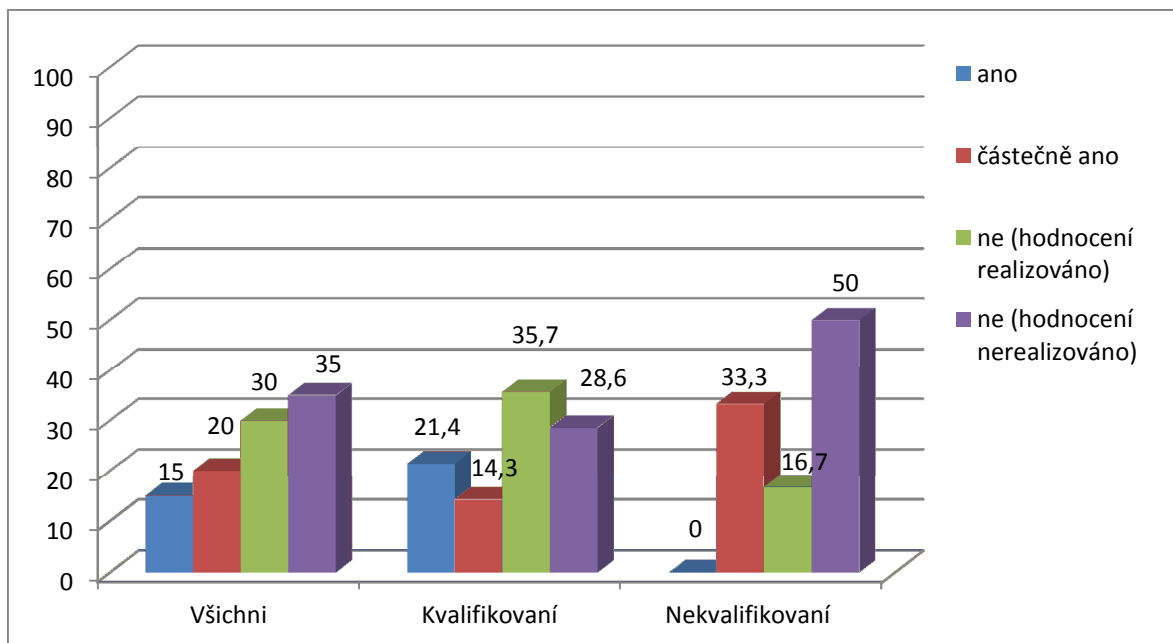
Porovnání s výsledky zjištěnými při dotazníkovém šetření ukazuje na rozdíly v zastoupení kategorií *učitel* a *učitel společně s žáky*. Při pozorování bylo u kvalifikovaných učitelek procentuální zastoupení kategorie *učitel* 28,6% a kategorie *učitel společně s žáky* 35,7%, v dotazníkovém šetření jsme zjistili u kategorie *učitel* hodnoty 17,3% a u kategorie *učitel společně s žáky* hodnoty 74,1%. Taktéž u nekvalifikovaných učitelek bylo při pozorování procentuální zastoupení kategorie *učitel* 16,7% a kategorie *učitel společně s žáky* 33,3%, v dotazníkovém šetření jsme zjistili u kategorie *učitel* hodnoty 17,8% a u kategorie *učitel společně s žáky* 75,3%. Domníváme se, že tento rozpor mezi výsledky zjištěnými anonymním dotazováním a přímým

pozorováním, vypovídá o snaze respondentů odpovídat nikoliv podle skutečného stavu, ale podle předpokládaných očekávání, a ukazuje na jistá omezení dotazníkových šetření, která mohou vést ke zkreslení údajů a jejich interpretací. Jsme si vědomi, že také při hospitačních návštěvách výuky pravděpodobně docházelo k neobvyklému jednání a chování ze strany učitelů, ke stylizaci a scénování, ovšem „hraní“ jiné než obvyklé role je v reálných podmínkách výuky složitější než při anonymním vyplňování dotazníku. Při pozorování je totiž učitel konfrontován nejen s cizí osobou – výzkumníkem, před kterým se více či méně vědomě stylizuje, ale také se žáky, kteří jsou zvyklí na určité učitelovo chování a jednání a na případné změny či odchylky od běžného stavu reagují).

V rámci pozorování aktivity účastníků při hodnocení jsme sledovali také možnost a příležitost žáků vyjádřit se ke své práci či reagovat na hodnocení učitelky. Reakce žáků na hodnotící soudy učitelek jsme rozdělili do čtyř kategorií. Do kategorie *ano* jsme zařadili případy, kdy žákovi byla nabídnuta možnost vyjádřit se k hodnocení učitelky. Kategorie *částečně ano* představovala situace, kdy žák sice nebyl vybídnut k reakci, ale přesto svůj názor projevil, a do kategorie *ne* spadaly případy, kdy žákům nebyl nabídnut prostor k reakci na učitelčino hodnocení a nebylo zaznamenáno žádné jejich vyjádření. Kategorie *ne* obsahuje dvě podkategorie: první představuje případy, ve kterých bylo realizováno závěrečné hodnocení, v němž žák nedostal příležitost vyjádřit se k hodnocení učitelky, a druhá podkategorie obsahuje případy, ve kterých nebylo hodnocení vůbec realizováno.

Reakce žáka na hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ano	3	15	3	21,4	0	0
1	částečně ano	4	20	2	14,3	2	33,3
2	ne (hodnocení realizováno)	6	30	5	35,7	1	16,7
3	ne (hodnocení nerealizováno)	7	35	4	28,6	3	50
celkem respondentů		20	100	14	100	6	100
modus		3		2		3	

Tabulka 34: „Pozorování“ – Reakce žáka na učitelovo hodnocení z hlediska kvalifikace.



Graf 32: „Pozorování“ – Reakce žáka na učitelovo hodnocení z hlediska kvalifikace.

Situace v pozorovaných hodinách byla následující. Z celkového počtu čtrnácti realizovaných hodnocení měli žáci možnost reagovat na hodnocení učitelky ve třech případech (tj. 15%), kdy byli učitelkou přímo vybídnuti, a ve čtyřech případech (tj. 20%) reagovali sami bez učitelčina vybídnutí. V šesti případech (tj. 30%) žákům při hodnocení nebyla poskytnuta příležitost k reakci a v sedmi případech (tj. 35%) k hodnocení z různých důvodů nedošlo. To znamená, že ve třinácti případech (tj. 65%) žáci neměli žádnou možnost reflektovat výtvarnou činnost, kterou v průběhu hodiny výtvarné výchovy vykonávali, a zastávali roli plně podřízenou autoritě učitelky. Učitelky se v těchto zaznamenaných případech ochudily o zpětnou vazbu, potřebnou pro další plánování a pedagogické rozhodování.

Výsledky se liší podle kvalifikace učitelek: tři kvalifikované učitelky (tj. 21,4%) nabídly žákům prostor k reagování a ve dvou případech (tj. 14,3%) žáci reagovali bez vyzvání. U pěti kvalifikovaných učitelek (35,7%) žáci nedostali žádnou příležitost reagovat na hodnocení vyučujících a ve čtyřech případech (tj. 28,6%) ke zhodnocení výtvarné činnosti vůbec nedošlo. Podle zkušeností z pozorování a z pozorovaných interakcí mezi učitelem a žáky můžeme usuzovat, že taková situace je pro výuku obvyklá a žáky očekávaná, jelikož nebyly zaznamenány žádné náznaky spontánních reakcí žáků ani snaha prosadit se v interakčních situacích. Výsledky ukazují, že kvalifikované učitelky mají

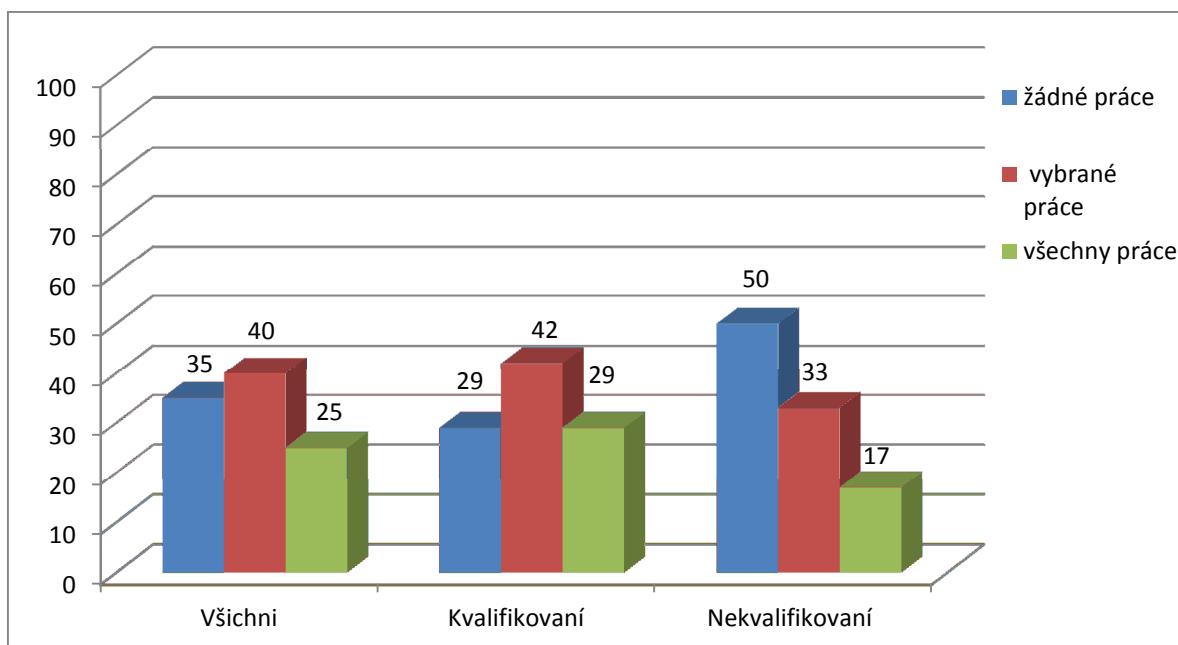
tendenci více prosazovat svou autoritu a dominanci, a to jak při vedení výuky, tak při jejím hodnocení. Naopak u nekvalifikovaných učitelek zůstala kategorie *ano* neobsazená, což znamená, že nedošlo k interaktivní komunikaci mezi učitelem a žáky, transmise hodnotící informace byla jednosměrná bez zpětné vazby ze strany žáka. Dva případy (33,3%) splňovaly požadavky na zařazení do kategorie *částečně ano* a v jednom případě (16,7%) proběhlo hodnocení bez reakce žáků. Polovina nekvalifikovaných učitelek závěrečné hodnocení vůbec nerealizovala. Vyšší procento možnosti žáků aktivně se účastnit hodnotících činností a reagovat na hodnocení pedagoga odpovídá sice demokratickým přístupům k výuce, na základě zkušeností se ale domníváme, že důvodem snahy co nejvíce zapojit do hodnotících činností žáky je spíše nejistota vyučujících z nedostatečné profesní kompetentnosti, především v hodnotících situacích. Usuzujeme tak z informací získaných při následných rozhovorech s učitelkami, ve kterých se překvapivě často projevovala nedůvěra ve vlastní pedagogické schopnosti, které se projevovaly opakovaně zaznamenaným výskytem výroků týkajících se obsahu hodnocení: „...já vlastně ani nevím, co bych měla hodnotit, vždyť to mají všichni krásný...“ či „Nechávám hodnocení na dětech, ony samy nejlíp vědí, jak se jim to líbí...“ apod.

5.2.3 Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení

Také tato položka měla za úkol doplnit a porovnat data, která jsme získali dotazníkovým šetřením. Sledovali jsme, jaké dětské práce nejčastěji tvoří vzorek vybraný pro hodnocení, přičemž jsme si pracovníě stanovili kategorie *všechny dětské práce*, *vybrané dětské práce* a *žádné práce*. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce a grafu.

Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	žádné práce	7	35	4	29	3	50
1	vybrané práce	8	40	6	42	2	33
2	všechny práce	5	25	4	29	1	17
celkem respondentů		20	100	14	100	6	100
modus		1		1		0	

Tabulka 35: „Pozorování“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení z hlediska kvalifikace.



Graf 33: „Pozorování“ – Výběr vzorku dětských prací pro hodnocení z hlediska kvalifikace.

Z tabulky i grafu je patrné, že z celkového počtu dvaceti pozorovaných učitelek bylo na základě pozorování 8 případů, tj. 40%, zařazeno do kategorie *vybrané dětské práce*, následovalo 7 případů, tj. 35%, zařazených do kategorie *žádné práce* a nejméně zastoupena byla kategorie *všechny práce*, do které bylo zařazeno 5 případů, tj. 25%. Podíváme-li se na výsledky z hlediska kvalifikace, zjistíme rozdíly mezi oběma skupinami. Zatímco u kvalifikovaných učitelů převládala kategorie *vybrané práce* (6 případů, tj. 42%) a následovala shoda u kategorií *všechny dětské práce* a *žádné práce* (4 případy, tj. 29%), u nekvalifikovaných výrazně převládala kategorie *žádné práce* (3 případy, tj. 50%). Další kategorie měly sestupné zastoupení, 2 případy, tj. 33%, *vybrané dětské práce* a v jednom případě, tj. 17%, *všechny dětské práce*.

Převaha kategorie *žádné práce* u nekvalifikovaných učitelek mohla být zapříčiněna různými důvody. Vliv na tento výsledek měla jistě skutečnost, že ve dvou případech nedošlo k závěrečnému hodnocení z časových důvodů. Při plánování činnosti totiž učitelky neodhadly možnosti žáků a ti nedokončili výtvarný úkol včas. Ve třetím případě nám během rozhovoru bylo přiznáno, že k hodnocení nedošlo záměrně, učitelka si nevěděla rady, necítila se jistá ve své roli a bála se projevit v přítomnosti cizí osoby.

Porovnáme-li data získaná prostřednictvím pozorování s dotazníkovými daty, zjistíme rozdíl v procentuálním zastoupení sledovaných kategorií. Výsledky dotazníku

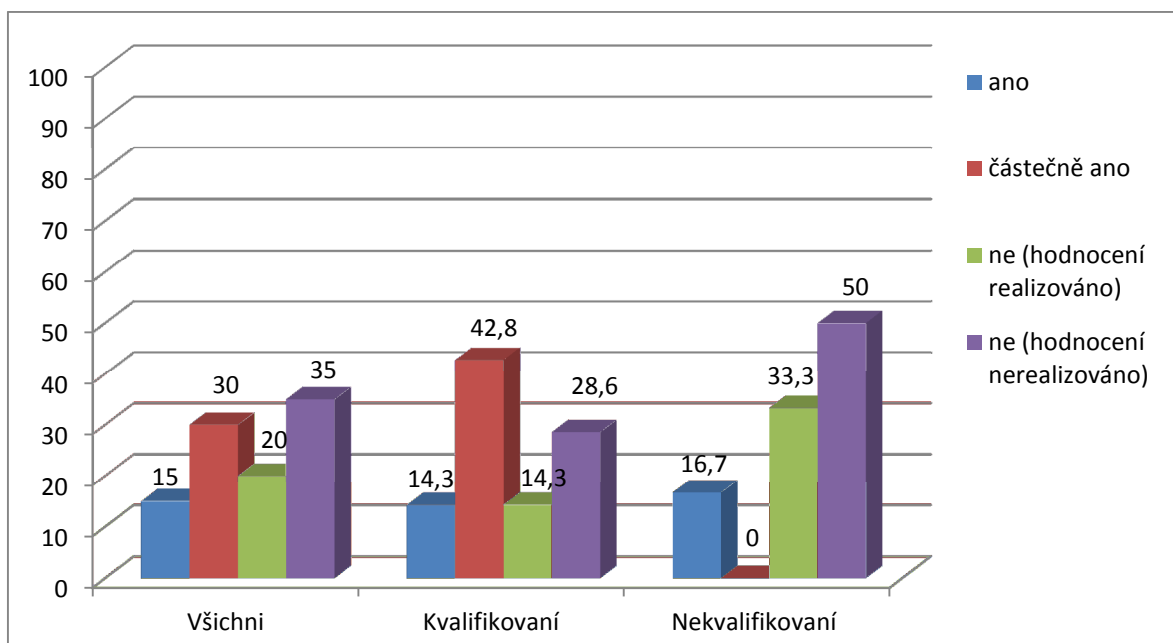
u kvalifikovaných i nekvalifikovaných respondentů shodně vykazovaly nejvyšší hodnoty u kategorie *všechny dětské práce*, následovaly *vybrané dětské práce* a nejnižší zastoupení měla kategorie *žádné práce*. Jak lze takovou rozpor vysvětlit? Předpokládáme, že při vyplňování dotazníku respondenti vybírali z nabídky takovou odpověď, kterou považovali za „správnou“, očekávanou a žádanou. Situace v reálné výuce se od těchto údajů lišila, i když z dílčího výsledku samozřejmě nemůžeme dělat žádné obecné závěry vzhledem k velikosti pozorovaného vzorku, a také vzhledem k pouze jedné pozorované vyučovací jednotce (přestože představovala „vzor“, kterým se učitelé prezentovali).

5.2.4 Prezentace kritérií hodnocení žákům

Při pozorování jsme dále sledovali, zda hodnotícím činnostem v závěru vyučovací jednotky předchází prezentace hodnotících kritérií, to znamená, jsou-li kritéria v průběhu výuky žákům představena a žákům známa. Pracovně jsme vymezili čtyři kategorie. První tři (*ano*, *částečně ano* a *ne*) se týkaly případů, ve kterých bylo závěrečné hodnocení realizováno. Do poslední kategorie *ne* jsme zařadili případy, ve kterých k hodnocení nedošlo. Do kategorie *ano* jsme zahrnuli všechny případy, v nichž učitelé v průběhu výuky představili kritéria hodnocení bez ohledu na to, jestli je při hodnocení skutečně respektovali. Kategorii *částečně ano* tvořily případy, ve kterých učitelé žákům kritéria hodnocení sice přímo nepředstavili, ale během výuky je zmínili nebo se k nim odkazovali. Kategorie *ne* obsahuje případy bez prezentace kritérií hodnocení.

Prezentace kritérií hodnocení žákům		Všichni		Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	ano	3	15	2	14,3	1	16,7
1	částečně ano	6	30	6	42,8	0	0
2	ne (hodnocení realizováno)	4	20	2	14,3	2	33,3
3	ne (hodnocení nerealizováno)	7	35	4	28,6	3	50
celkem respondentů		20	100	14	100	6	100
modus		3		1		3	

Tabulka 36: „Pozorování“ – Prezentace kritérií hodnocení žákům z hlediska kvalifikace.



Graf 34: „Pozorování“ – Presentace kritérií hodnocení žákům z hlediska kvalifikace.

Tabulka a graf zobrazují výskyt prezentace kritérií hodnocení žákům ve vyučovacích jednotkách sledovaných učitelů. Zřetelnou prezentaci kritérií hodnocení provedly 3 učitelky (tj. 15%), částečnou prezentaci předvedlo 6 učitelek (tj. 30%). Hodnocení bez prezentace hodnotících kritérií bylo pozorováno u čtyř učitelek (tj. 20%). Sedm učitelek (tj. 35%) hodnocení v závěru výuky nerealizovalo. Shrneme-li výsledky jednotlivých kategorií, dojdeme ke zjištění, že 9 učitelek (tj. 45%) žákům zcela či částečně prezentovalo kritéria hodnocení a 11 učitelek (tj. 55%) s prezentací hodnotících kritérií ve výuce nepracuje. Z hlediska kvalifikace participantek výsledky odpovídají již zmíněným zjištěním, u kvalifikovaných učitelek byla sice prezentace kritérií, i když hlavně částečná, více zastoupena než u nekvalifikovaných učitelek (kritéria hodnocení byla prezentována pouze v jednom případě), ale pouze ve dvou případech šlo o prezentaci záměrnou s jistým vzdělávacím cílem. Fakt, že většina nekvalifikovaných učitelek a také nezanedbatelný počet kvalifikovaných učitelek neprezentuje žákům kritéria hodnocení jako podklad pro zhodnocení realizovaných výtvarných aktivit, ukazuje na jejich nedostatečnou hodnotící kompetentnost, která se projevuje neadekvátní zpětnou vazbou od učitelů k žákům. Takto omezená interakce nepodporuje rozvoj hodnotících dovedností žáka a nevede k žádoucí sebereflexi.

5.2.5 Interakční prostředky použité v hodnotících situacích

Pokud součástí pozorované vyučovací jednotky bylo závěrečné zhodnocení dětských výtvarných prací, sledovali jsme, jaké interakční prostředky učitelé ve sledovaných hodnotících situacích použili. Jelikož chápeme hodnocení jako interakční výměnu informací mezi učitelem a žáky a zpětnou vazbu nezbytnou pro efektivní plánování edukačního procesu, zaměřili jsme pozornost právě na formy hodnocení. Sledovali jsme, jestli učitelky volí hodnocení ve slovní podobě nebo numerické (známkování), jestli je hodnocení pouze hodnotícím soudem vyučujícího nebo vzniká na základě dialogu mezi učitelem a žáky, jestli je součástí hodnocení prezentace žáků a jejich výtvarných prací nebo jsou využity jiné přístupy. Tabulka 36 zobrazuje četnost vyskytovaných kategorií v pozorovaných hodinách, přičemž zaznamenává všechny použité prostředky. To znamená, že celkový počet dat neodpovídá počtu pozorovaných učitelek, ale vypovídá o všech interakčních prostředcích zjištěných během pozorování. Na jednu pozorovanou vyučovací jednotku tak připadají průměrně 1,6 položek, přičemž u kvalifikovaných učitelek to je 1,4 položek a u nekvalifikovaných učitelek 2,3 položky. Z toho důvodu následující tabulka zobrazuje pouze absolutní četnost výskytu bez procentuálního vyjádření.

Interakční prostředky v hodnotících činnostech		Všichni	Kvalifikovaní	Nekvalifikovaní
0	hodnocení známkou	2	2	0
1	komentář učitele	7	6	1
2	dialog se žáky	6	4	2
3	prezentace žáků	4	1	3
4	jinak	2	1	1
celkem		21	14	7
modus		3	1	3

Tabulka 37: „Pozorování“ – Interakční prostředky v pozorovaných hodnotících situacích z hlediska kvalifikace.

Z celkového počtu dvaceti pozorovaných učitelek realizovalo hodnocení v závěrečných fázích vyučovací jednotky pouze 13 participantek (10 kvalifikovaných

a 3 nekvalifikované učitelky). Z těchto třinácti realizovaných hodnocení bylo ve všech případech využito *hodnocení slovní*, přičemž převažovala forma *komentáře* učitelek (7 případů) nad *dialogem* učitelek se žáky (6 případů). Ve dvou případech učitelky hodnocení doplnily *klasifikací*, známkou. Ve čtyřech případech, z toho tři připadali na výuku nekvalifikovaných učitelek, byla využita forma *prezentace* žákovských prací, která ve většině případů probíhala vystavením všech dětských výtvarných prací na podlaze v zadní části třídy a společnou diskusí moderovanou učitelkou. Jiný způsob představovala prezentace žáků po menších skupinách před tabulí nebo vystavení dětských prací na nástěnku ve třídě. V rámci diskuze při prezentaci se v několika případech do hodnocení zapojili také učitelky, často ale pouze diskusi řídily a vlastní hodnotící soudy nevyjadřovaly. Do kategorie *jinak* jsme zařadili hodnocení formou společného bodování (žáci obcházelí práce vystavené na lavicích a přidělovali body podle zadaného kritéria *líbí - nelíbí*) a hodnocení pomocí odměny (v jednom případě dostávali žáci za aktivní práci v hodině sladkosti, tento způsob hodnocení doplnila učitelka U16 komentářem: „*Děti jsou strašně úplatný...*“).

Podíváme-li se na tabulku z hlediska kvalifikace učitelek, zjistíme, že známkou hodnotily pouze kvalifikované učitelky. V obou případech bylo na konci hodiny hodnocení shrnuto konstatováním, které ilustrují tyto výpovědi:

U6: „*Takže, děti, za dnešní práci dostáváte všichni jedničku. Udělali jste to pěkně, splnili jste úkol.*“

U16: „*Co jsem viděla, jsem přesvědčená, že si všichni z vás zaslouží jedničku.*“

Jak již bylo zmíněno v kapitole popisující metodologii výzkumu, na pozorování výuky navazovaly rozhovory s vyučujícími, které byly realizovány bezprostředně po skončení vyučovací jednotky nebo po skončení vyučování. Rozhovory byly s písemným souhlasem respondentek nahrávány a měly za úkol rozšířit stávající data o další konkrétní údaje, které nebylo možné zjistit předchozími metodami. Ze souboru výpovědí, který byl převeden ze zvukové podoby do písemné, byly selektovány ty části výpovědí, které se vztahovaly ke zkoumanému problému.

Rozhovory probíhaly přímo ve školní třídě nebo v kabinetu učitelek bez přítomnosti dalších osob. Jednalo se rozhovory polostrukturované podle předem připravených otázek, které se přizpůsobovaly aktuální situaci. Průměrná doba trvání rozhovoru byla 15 minut.

5.2.6 Formy a obsahy zpětné vazby, kterou žáci ve výuce získávají

V rozhovorech navazujících na pozorování reálné výuky výtvarné výchovy jsme zjišťovali, jakou mají učitelky představu o zpětné vazbě, kterou svým žákům předávají. Názory dotazovaných učitelek byly obdobné, téměř všechny respondentky byly přesvědčeny, že poskytují žákům adekvátní zpětnou vazbu jako například U19: *„Zpětnou vazbu žáci mají. My si o tom vždycky povídáme, co se nám líbí, co se povedlo.“* Přestože většina odpovědí začínala slovy *„my vždycky...“*, během pozorování se ukázalo, že k realizaci hodnocení vždy nedošlo. Nyní uvedeme nejčastěji zmíněné příklady forem hodnocení, které jsme na základě kódování rozčlenili do následujících kategorií.

Kategorie *Prezentace před ostatními žáky*

Nejčastěji uváděnou formou zpětné vazby byla prezentace žáků a jejich prací před tabulí s hodnocením ostatními žáky. Učitelky se někdy připojují k hodnocení žáků, doplňují ho dalšími komentáři nebo pouze vyjadřují svou spokojenost/nespokojenost. K sebehodnocení žáků dochází málokdy, jak ilustruje výrok učitelky U8 a U12.

U8: *„Oni si to pak jako ukazují...neříkám že vždycky, to ne... Oni chodí k tabuli a ostatní děti by hodnotily, děti budou říkat, co si o tom myslí. Nehodnotí sami sebe, hodnotí druhé. Sami sebe ne, to jsem nezkoušela. A když kreslíme tu abstrakci, tak zase chodí k tabuli a musejí říct, co tam vlastně nakreslily, co si tam představovali. Já pak na konci víceméně řeknu, jestli jsem byla jako spokojená s jejich prací nebo ne.“*

U12: *„My si tady (před tabulí – pozn. aut.) vždycky uděláme takovou minigalerii, často to tu děláme, protože tu není prostor jinde moc.“*

Kategorie *Prezentace na nástěnce*

Prezentace prací na nástěnce nabízí společné hodnocení žáků podobně jako prezentace před tabulí. Podle výpovědí učitelek patří k častým formám hodnocení.

U4: „No, oni si to spíš děti navzájem prohlíží a přečtou si ty říkanky k tomu a ty zařikadla a hodnocení - já jim k tomu říkám, co se mi tam líbí, nelíbí, oni si docela umějí říct sami k tomu. Tohle se mi líbí, a tohle se mi jako nezdá, ale já to chci udělat takhle...a já proti tomu neprotestuji.“

Někdy jsou dětské práce prezentovány na nástěnce bez doprovodného hodnocení a výběru.

U8: „Na nástěnku nevybírám, dáváme tam všechno. No všechno, jen to, co se tam vejde.“

Jako významnější a reprezentativnější jsou chápány nástěnky na chodbách školy.

U11: „To nejlepší dáváme na chodbu, tam to všichni vidí a můžou pochválit. To, co se na chodbu nevejde, pověsíme ve třídě.“

U13: „(Žáci – pozn. aut.) Určitě ví, jak na tom jsou už v hodině. Já je obcházím a chválím. A po hodině vystavujeme obrázky. Všechny. Tedy, někdy na chodbu dám ty lepší, tam jsou víc vidět, a zbytek do třídy. Ale snažím se vystavit všechny, ony se děti potom hledají.“

Kategorie Hodnocení známkou

Nejčastěji uváděným důvodem známkování byla motivace žáků. Motivace žáků jedničkou, o kterou se při známkování převážně jedná, vyvolává další otázky: Koho vlastně motivujeme? Je jednička, která se zdá být samozřejmostí, opravdu motivací? Není pro „jedničkáře“ hodnocení všech žáků samými jedničkami vlastně demotivací? Tyto otázky si některé učitelky uvědomují, v průběhu rozhovorů na ně samy zaváděly diskusi.

U8: „Já jsem třeba zastáncem známek, nevím, jestli ve výtvarce, ale jsem pro známky. Když to vezmete, tak bez známek by děti nedělaly už vůbec nic. Oni už tak nedělaj...“

K hodnocení známkou učitelé přistupují také proto, že je to po nich žádáno.

U20: „Dvakrát za pololetí musíme napsat známku do žákovské.“

U13: „Na konci jsme hodnotili jako obvykle, vždycky, nebo skoro vždycky si obrázky společně prohlížíme a povídáme si, které se nám líbí. Znamky dávám jenom někdy. Znamkování ve výtvarce mému založení nesedí. Ono je to jednodušší, ale jak říct, ty to máš za jedna, ty jedna mínus, ty za dvě, ty za tři... Já se moc přikláním k tomu, aby výchovy byly hodnoceny slovně. I když... děti a rodiče chtějí známku.“

Hodnocení známkou má nejčastěji podobu „samých jedniček“.

U7: „Dávám všem jedničky. Občas napíšu do žákovské, to občas musím. Nikdy jsem nedala dvojku. Byla jsem sice párkrát naštvaná, že už to žák jako přehnal, ale pak to ze mě vyprchá. Některý třeba celou hodinu koukaj z okna a neudělají nic, tak to je taky takový... divný vůči ostatním. Taková ti provokatéři. Já dávám i na chování, ale stejně jim nakonec dám jedničku.“

U3: „Všichni budou mít jedničku podtrženou. Zítra si sem děti přijdou, prohlídnou si práce, nechám je samotný, ať si dělaj komentář. Nebudu se ptát, který je nejhezčí, a když děti se mě ptají, tak neodpovídám na to. Opravdu říkám, že se mi líbí všechny práce, maximálně třeba z toho některou věc ... třeba támhle jsou krásný ty křídla. Jako vyzdvihnu některý ty věci, ale ne celý výkres, jako že bych vzala tenhle a že je nejkrásnější, nejúžasnější...to ne. No a pak si tedy napíšu jako že zase pro rodiče, jako že něco děláme, do žákovský si napíšu, co jsme dělali a dostanou všichni jedničku.“

Také při rozhovoru se ukázalo, že některé učitelky nemají jasný názor na hodnocení, a zvláště na hodnocení známkou.

U7: „Víte, že jsem o tomhle zrovna přemýšlela, jestli má být výtvarka hodnocena známkou? Jestli je to tak důležitý, aby byla hodnocena známkou? Tak já vám radši řeknu nevím, ať nemusím odpovídat.“

U4: „V průběhu roku neznamkuji, připadá mi to zbytečné, protože bych všem musela dát jedničku. I těm slabším za snahu.“

Setkali jsme se i s učitelkami, které ve výtvarné výchově neznamkují, protože se známkováním nesouhlasí.

U12: „Známky nemám moc ráda. Nedávám je.“

U6: „Ještě nikdy jsme dvojku z výtvarky nedala.“

Kategorie Slovní komentář

Část učitelů nepoužívá známky a hodnotí žáky slovně, jak ukazuje příklad U8: „*Já je teda neznámkuju, my to spíš řekneme*“. Zaznamenali jsme také případy, kdy učitelky v rozhovoru známkování rezolutně odmítaly, například U3: „*Já nikdy neznámkuju. Podle mě je nesmysl známkovat výtvarku*“, ovšem svou pozorovanou hodinu ukončily komentářem: „*Tak a po obědě vám všem napíšu do žákovské jedničku*“. Nabízí se otázka, zdali je takový přístup obvyklý (a podle reakcí žáků, kteří nevyjadřovali žádné překvapení, zřejmě není výjimečný) nebo jestli deklamace „jedničky“ všem žákům byla podmíněna naší návštěvou v hodině a měla za cíl prokázat učitelčiny hodnotící kompetence. Přikláníme se spíše k první zmíněné variantě, jelikož při pozorování výuky jsme učitelkám nezdůrazňovali, že se primárně zajímáme o hodnotící situace.

Zpětná vazba, kterou žáci získávají při hodnocení v závěru výuky, se příliš neliší ani z hlediska obsahu. Podle získaných výpovědí se učitelky nejvíce zaměřují na hodnocení globální, orientované plošně na všechny žáky, jehož obsahem je nejčastěji „krása“ a „líbivost“.

U6: „*Ano, my takhle hodnotíme, který (výtvar - pozn. aut.) se nejlépe povedl nebo co se dětem líbí, který se jim líbí*.“

U17: „*My si o tom povídáme. Tohle se mi líbilo, tohle se mi nelíbilo*.“

Takové hodnocení je sice pro žáky pochvalou, povzbuzením, motivací, nicméně nemá pro žáka velký vzdělávací přínos. Pochvala a pozitivní motivace je samozřejmě v edukačním procesu nezbytná, zvláště u mladších žáků, a do výtvarné výchovy právem patří. Na druhou stranu, pokud se hodnocení stane pouhou pochvalou, navíc stereotypní a stále se opakující, postupně svoji motivační hodnotu ztrácí. Pravidelná pochvala se stává neúčinnou, naopak za neúčinnější je považována pochvala nepravidelná (Skalková 2007, s. 177). Žák se nedozvídá, co se mu nepovedlo, proč a co je třeba příště zlepšit, a mylně se začne domnívat, že ve výtvarné výchově vlastně není co se naučit. Přitom výzkumné

poznatky potvrzují, že není nutné a ani žádoucí z procesu učení vyloučit chybu (např. Kulič 1971, Slavík 1999a). Naopak, práce s chybou by měla být nedílnou součástí vyučování, protože poskytuje zpětnou vazbu nejen učitelům, ale také samotnému žákovi.

5.2.7 Názor učitelů na úspěšnost/neúspěšnost žáka ve výtvarné výchově

Během rozhovorů byly učitelky požádány, aby popsaly, jak si představují žáka ve výtvarné výchově úspěšného a neúspěšného. Záměrem bylo zjistit, jaká kritéria hodnocení učitelky upřednostňují. Analýza výpovědí učitelek kódováním pomohla vytvořit kategorie, které jsme nazvali *Přístup*, *Zájem*, *Splnění úkolu*, *Vlastní zkušenost*, *Nevím*. Tyto kategorie odrážejí nejčastěji prezentované chápání úspěšnosti či neúspěšnosti žáků.

Kategorie *Přístup*

Kategorie *Přístup* zahrnuje výroky učitelek o hodnocení orientovaném na přístup žáka k výuce, který podle jejich názoru charakterizuje připravenost v podobě vyžadovaných pomůcek a rychlost realizované výtvarné činnosti a její dokončenost. Učitelky přiznávají, že si nevědí rady s žáky, kteří splní zadaný úkol rychleji než ostatní žáci (popřípadě rychleji, než učitelka plánuje a očekává), přičemž chybu vidí pouze na straně žáka. Rychlost z jejich pohledu znamená totéž co nedbalost, a také ji tak vyhodnocují. Obdobně je nahlíženo na nedokončenost, která je pro mnohé učitelky synonymem lenosti či nezájmu, a práce nedokončená je rovna práci nezdařilé.

- Hodnocení s důrazem na přístup žáka:

U8: „*Nehodnotím za provedení, jako jak to odvedli, ale hodnotím za přístup. Úspěšnej žák je ten, kterej pracuje. Že je to baví, že dělají se zapálením.*“

- Hodnocení s důrazem na připravenost:

U5: „*Když si žáci nenosí pomůcky a potřeby a jsou nepřípravení, tak nemůžou být úspěšní, ne?*“

- Hodnocení s důrazem na rychlost⁴⁹:

U8: „Všem dám jedničky, ale tamhle těm čtyřem ne, ti dostanou dvojku. Nenosí pomůcky, vždycky to rychle odfláknou, aby to měli rychle hotový a nemuseli nic dělat... ale já jim stejně ještě nějakou další práci dám, takže to maj marný.“

U9: „Neúspěšný jsou pro mě takový ty, co u toho udělaj tři čáry a mají hotovo, vůbec se tomu nevěnují, chtějí mít klid. Oni sice dostanou nějakou další práci, ale oni ji zase odfláknou. A jsou takoví, jsou.“

- Hodnocení s důrazem na nedokončenost:

U6: „Žák, který, myslím, úkol úplně nedokončil. To bych považovala za neúspěšného žáka.“

Kategorie Zájem

Tuto kategorii charakterizují výpovědi učitelek, pro které je typický zájem žáka o výtvarnou činnost předkládanou učitelkou. Respondentky si uvědomují, že zájem žáků úzce souvisí s motivací, zároveň však přiznávají neznalost vhodné a účinné motivace.

U3: „Tak ten úspěšný žák, já bych řekla, že...aby se zamyslel nad tím tématem co má v té hodině dělat, aby si to promyslel, abych viděla zájem o tu práci, případně bych ho namotivovala, aby ten zájem měl, aby se nebál projevit, aby využil opravdu formát, který má u té výtvarky, naučil se pracovat, i uvolnit si třeba ruku u těch prací, naučit se tu motoriku, s ní pracovat, ono jim to chybí.“

U20: „Kolikrát se ptám, jestli já sama žáky správně namotivuju. Vlastně ani nevím, jak by taková motivace měla vypadat, nikde jsem se to nedozvěděla.“

⁴⁹ O fenoménu času, který je ve školním prostředí „organizujícím a mocenským činitelem“, pojednává Fulková (2008, s. 136–138). Upozorňuje, že čas, jež je v reflexích často zmiňován, má represivní charakter a stává se ve výuce stresujícím faktorem.

Kategorie Splnění úkolu

Dalším preferovaným kritériem je splnění zadaného úkolu, což znamená shodu představy učitelky a výsledku žákovy výtvarné činnosti. Tato představa se stává „vzorem“ a cokoliv, co se od ní vzdaluje je hodnoceno jako neúspěšné.

U6: *„Ten, který vystihnul proporce, splnil úkol.“*

U8: *„Neúspěšný žák je takový, který často kreslí něco jiného, než jim řeknu, protože neposlouchaj.“*

Kategorie Vlastní zkušenost

Výběr formy a obsahu hodnocení často ovlivňují vlastní zkušenosti učitelek a vzpomínky na školní léta. Jejich zmiňované zážitky z dob dětství, většinou negativní, jsou natolik silné, že si je dodnes detailně pamatují.

U7: *„Já si vždycky vzpomenu na sebe a podle toho se řídím. Já jsem totiž jako dítě vždycky trnula, když paní učitelka hodnotila přede všema ty výkresy. Bylo mi to strašně nepříjemný, tak to nedělám. Chválím je, takový ty trošku odfláklý, ty trošku jako pomučím. Ale chválím všechny, abych si je uchovala do budoucna v takovém jako dobrým duchu.“*

U2: *„Já hodnotím opravdu jen ty zdařilý práce. U těch nezdařilých řeknu, tak to se nám jako dneska úplně nepovedlo, tak vám radši známky dávat nebudu. Ale jen tak celkově. Neříkám jim, to a to se ti nepovedlo, já si vždycky vzpomenu na sebe, jak to bylo stresový. A abych je potom potkala třeba ve dvaceti a říkala, ty jsi byl ošklivý na výtvarku, to fakt nemám zapotřebí. Ale nedělám to jen kvůli tomu. Já bych chtěla, až děti odejdou ze školy, aby nějak na to výtvarno nezanevřely.“*

Výpověď učitelky U2 je typickým příkladem obav ze žákovy ztráty zájmu o výtvarnou výchovu, pokud bude hodnocen jinak než jedničkou. Je zajímavé, že ačkoliv se učitelky snaží povzbudit či udržet zájem žáků o výtvarnou výchovu tím, že je nehodnotí, zkušenosti dospělých studentů si této snaze protiřečí:

S128⁵⁰: „Na výtvarku nemám moc dobré vzpomínky. Vlastně si nic moc nepamatuju. Paní učitelka nám nikdy k práci nic neřekla, takže dodnes netuším, jak na tom jsem. Asi blbě.“

Kategorie Nevím

Poslední kategorii představují nevyjasněné názory učitelek, které dokládají jistou rozpačitost v oblasti hodnocení a zároveň nedostatek sebejistoty a zkušenosti při formulování hodnotících kritérií.

U7: „No, v jejich očích (samotných žáků – pozn. aut.) jsou všichni úspěšní. Neumím to charakterizovat.“

U4: „Čeho si při hodnocení všímám? Nevím. To bych musela hodně přemýšlet. Asi pochopení toho, co po nic chci.“

5.2.8 Názor učitelů hodnocení ve výtvarné výchově z hlediska obtížnosti

Jedna z otázek, kterou jsme respondentkám v průběhu rozhovoru pokládali, se týkala jejich názoru na obtížnost hodnocení ve výtvarné výchově a měla za cíl ověřit data získaná dotazníkovým šetřením. Podstatným impulsem našeho zájmu o problematiku interakce a hodnocení byly četné dotazy studentů a učitelů na toto téma, které signalizovaly jejich obtíže. Také v dotazníku většina respondentů uváděla obtíže s hodnocením ve výtvarné výchově a tyto výsledky jsme chtěli ještě ověřit přímo v praxi prostřednictvím osobních rozhovorů s učitelkami. Proto jsme se k tomuto aspektu ještě jednou vrátili a prostřednictvím rozhovorů jsme se snažili rozšířit a prohloubit poznatky o způsoby, jakými učitelé řeší svou uvědomovanou profesionální nedostatečnost v hodnotících kompetencích.

⁵⁰ Uvedená výpověď, která patří do souboru výpovědí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci kompletovaného od roku 2004 (sběr dat stále pokračuje), je kódována písmenem S (= student) a pořadovým číslem odkazujícím na umístění v daném souboru. Tento soubor není součástí popisovaného výzkumu, výrok jsme si vypůjčili pro doložení příkladu k danému jevu.

U12: „*Těžké je pro mě asi to hodnocení. Protože on by člověk rád pořád všechny jen chválil, že jo...*“

Pro výpovědi učitelek týkající se aspektu obtížnosti hodnocení ve výtvarné výchově jsme vytvořili kategorie, které vycházejí z charakteristických vlastností uváděných hodnotících činností a představují způsob, jakým reagují učitelky na přiznávané obtíže. Na základě výsledků výzkumu se ukazuje, že učitelky řeší obtíže s hodnocením jeho promlčením, rezignací nebo delegací hodnotící aktivity na druhé (v tomto případě na žáky), proto jsme sledované kategorie nazvali: *Promlčené hodnocení*⁵¹, *Rezignované hodnocení* a *Delegované hodnocení*.

Kategorie *Promlčené hodnocení*

Všechny učitelky, se kterými jsme vedli rozhovory, vnímaly hodnocení jako obtížnou pedagogickou činnost a většina z nich otevřeně a spontánně přiznávala, že pokud je to možné, snaží se hodnocení obejít, „nestihnout“ či „promlčet“.

U7: „*Hodnocení rozhodně není pro mě snadnou záležitostí. Vždycky vybíráme společně, já mluvím se všemi. Ale každou hodinu to není možné, to jste sama viděla. A někdy to radši promlčím.*“

U12: „*Hodnocení je pro mě obtížné. Tam fakt nevím. Tak radši nehodnotím.*“

U11: „*Hodnocení? To je pro mě stres. Proto když můžu, raději ho nestihnu a ono to tak nějak vyšumí...*“

Kategorie *Rezignované hodnocení*

Učitelky přiznávají, že nerady s žáky diskutují nad možnými problémy či chybami. V případě, že identifikují chybu a navrhnou žákovi její korekci, mohou narazit na žákův nesouhlas (třeba i oprávněný). Jelikož učitelkám chybí argumenty pro doložení

⁵¹ Kategorie *Promlčené hodnocení* je kategorií *in vivo*, to znamená, že jsme pro její pojmenování použili autentický výraz respondentky (Strauss - Corbinová 1999, s. 48).

hodnotícího soudu, k vlastní práci s chybou již nedochází a na případnou korekci chyby učitelky raději rezignují.

U4: *„Když mi řeknou, mně se to takhle líbí, já to předělávat nebudu, jo, když třeba řeknu, nechceš přemýšlet nad tím, nechceš to předělat, nějak se mi to nezdá... tak to skoukne (žák – pozn. aut.), no mě se to ale líbí, tak dobře, když líbí, tak si to dodělej, a ono to pak ve finále opravdu dopadne, že uznám, že to není špatný. Nikdy na ně netlačím.“*

Kategorie Delegované hodnocení

Tuto kategorii tvoří výpovědi, které popisují hodnocení „delegované“ učitelem na žáky, a to nikoliv s cílem rozvíjet u žáků kompetence podporující autonomní hodnocení, ale z důvodu uvědomování si nedostatečných hodnotících kompetencí samotnými učiteli.

U6: *„No... narážím (na obtíže při hodnocení - pozn. aut.). Možná taková moje nejistota v tom kreslení, jestli zrovna ten můj názor je ten správný. Proto je dobré, když do toho zapojím děti, protože ty děti to možná leckdy vidí lépe než já.“*

Výpověď učitelky U6 vysvětluje, proč učitelé, kteří si nejsou jistí svými profesními schopnostmi, přesouvají hodnotící aktivity na žáky. Že nemusí vždy jít jen o učitele nekvalifikované, dokazuje právě tato kvalifikovaná učitelka U6.

U7: *„Narážím na obtíže. Hlavně u těch vyšších tříd, kde je to nebaví, všichni otravujou, nedělaj nic, něco tam načmáraj a zkouší, co jako vydržím... A pak vidím ty, co to baví, i když nemaj talent a snaží se. Tak mám na vážkách ty, co se snaží a ty, co to maj na háku, tak si říkám, jak k tomu ti, co se snaží, přijdou, že mají stejnou jedničku jako ten hajzlík, co zkouší, co já ještě vydržím. A ví, že mu o nic nejde, vždyť ona mi stejně tu jedničku dá.“*

5.3 Shrnutí dílčích výsledků druhé etapy výzkumu

Během realizace pozorování i následného dotazování jsme se pokusili o zachování odstupu a jisté nezávislosti. Přesto vzhledem ke krátkodobé a časově omezené přítomnosti výzkumníka ve výuce je třeba počítat s nebezpečím povrchních, neúplných či zkreslených dojmů, případně s negativními důsledky selekce sledovaných jevů či subjektivním přikládáním důležitosti určitým jevům. Za pozitiva realizovaného šetření považujeme možnost zachytit jevy jedinečné, které jsou jinými výzkumnými metodami nezachytitelné. Z toho důvodu jsme se snažili získané informace interpretovat uvážlivě a s co nejvyšší mírou objektivity.

Shrnutím dílčích výsledků třetí etapy výzkumu jsme došli k následujícím závěrům. Z rozboru získaných dat v předchozí, druhé etapě výzkumu je zřejmé, že učitelky mají jistou představu, jak by hodnocení ve výtvarné výchově mělo vypadat. Tato jejich představa se odrazila ve výsledcích dotazníku. Pozorováním v reálných vyučovacích jednotkách jsme zjistili, že tato „ideální“ představa zůstává zpravidla nenaplněna, a to dokonce i u učitelek, které jsou považovány svými kolegyněmi a nadřízenými za představitelky kvality vyučovaného oboru. Je třeba si uvědomit, že náš výzkumný vzorek tvořily učitelky, jejichž kontaktování předcházelo doporučení ředitelů. Analyzovali jsme tudíž výsledky získané od skupiny učitelek považovaných za „expertní“. Další poznatek, který stojí za povšimnutí, je fakt, že některé vyučující hodnocení nerealizovaly záměrně z důvodu přítomnosti pozorovatele ve výuce, což později samy přiznaly v průběhu rozhovoru. Srovnáme-li takovéto výpovědi s výsledky dotazníkového šetření, kde výrazně převažovaly odpovědi vztahující se na realizaci hodnocení ve výuce (položky *pravidelně, ve většině hodin, po dokončení projektu*), vidíme, že výsledky dotazníkového šetření můžeme stěží považovat za odraz reálné praxe.

Participační pozorování dvaceti učitelek v jejich reálné výuce poskytlo autentický pohled na výtvarnou výchovu. Návštěvy v hodinách výtvarné výchovy byly předem domluvené a tento fakt nás opravňuje se domnívat, že podoba prezentovaných vyučovacích jednotek odrážela představu učitelek o vedení výuky, jež dokládá jejich profesionální kvality. Ve vztahu ke zkoumané problematice hodnocení, interakce a komunikace ve výtvarné výchově náš terénní výzkum ukázal, že téměř třetina pozorovaných vyučovacích jednotek končila bez závěrečného zhodnocení dětských výtvarných prací, které jsou

výsledkem učitelova pedagogického rozhodování a žákovy učební aktivity. V případě kvalifikovaných učitelek došlo k závěrečnému hodnocení v 71 % případů, zatímco u nekvalifikovaných učitelek byl poměr uskutečněného a neuskutečněného hodnocení vyrovnaný. Důvody, proč učitelky nerealizovaly hodnocení v závěrečných fázích výuky, mohou být různé, například nedostatečné plánování a organizace výuky, nepřikládání významu závěrečnému hodnocení, nejistota či nedůvěra ve své hodnotící kompetence, obavy z konfrontace s výzkumníkem apod. Z celkového počtu pozorovaných jednotek došlo k hodnocení pouze ve třinácti (tj. 65 %).

Aktérem hodnocení byli většinou žáci společně s učitelkou nebo učitelka sama. Pokud hodnotily učitelky společně s žáky, přesunovaly větší díl aktivity na žáky, samy působily v roli „dirigenta“ nebo „moderátora“. Z následných rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že záměrem přesunu hodnocení na žáky ve většině případů nebyla snaha rozvíjet jejich hodnotící a sebehodnotící kompetence, ale pokus vyhnout se hodnotícím soudům a situacím, ve kterých se od učitelek očekává fundovaný názor. Takto reagovaly většinou učitelky nekvalifikované. Naopak překvapivým zjištěním byl fakt, že kvalifikované učitelky, které častěji přebíraly dominantní roli při hodnocení, nevyužívaly vzdělávací potenciál hodnocení a omezily se na pouhá konstatování o spokojenosti s výsledky výuky nebo na neadresnou motivační pochvalu.

Dále se ukázalo, že hodnocení se v převážné většině sledovaných případů stalo jednostranným sdělením bez aktivní interakce mezi učitelem a žáky. Pouze ve třetině hodnotících situací měli žáci možnost vyjádřit se k hodnocení a projevit či obhájit svůj vlastní názor. Kvalifikované učitelky častěji prosazovaly autoritu při hodnocení a nepočítaly s aktivitou žáka, který se tak stával pasivním objektem čekajícím na „ortel“. Při sledování výběru vzorku pro hodnocení se nepotvrdily výsledky získané dotazníkovým šetřením. V dotazníku respondenti uváděli, že hodnotí všechny dětské práce, v praxi se ukázalo, že všechny dětské práce byly hodnoceny pouze ve čtvrtině případů. U kvalifikovaných učitelů byly nejčastěji hodnoceny vybrané práce a ve třetině případů nebyly hodnoceny žádné práce. U nekvalifikovaných učitelů byl poměr obrácený: třetinu tvořily vybrané práce a polovinu žádné práce.

Z hlediska prezentace hodnotících kritérií žákům vyšly lépe učitelky kvalifikované, jejichž žáci byli s kritérii seznámeni v polovině případů, i když většinou nešlo o přímou

specifikaci, ale spíše o jejich zmínění v rámci běžné komunikace. Žáci nekvalifikovaných učitelek se s prezentací hodnotících kritérií setkávají výjimečně.

Hlavní pozornost jsme zaměřovali na interakční prostředky používané při hodnotících činnostech. Pro připomenutí uvádíme, že hodnocení chápeme jako interakční výměnu informací mezi učitelem a žáky a zpětnou vazbu nezbytnou pro efektivní plánování edukačního procesu. Zjistili jsme, že použití interakčních prostředků odpovídá další sledovaným aspektům, konkrétně roli hlavního aktéra při hodnocení a prezentaci kritérií žákům. Kvalifikované učitelky nejčastěji volily hodnocení formou slovního komentáře. V tomto případě můžeme předpokládat, že si učitelky uvědomují svou odbornou nadřazenost žákům a disponují takovým funkčním slovníkem, který jim umožňuje hodnocení provádět. Nekvalifikované učitelky preferují hodnocení formou prezentace výtvarných prací žáků, u které lze převést aktivitu na žáky a která jim umožňuje vyhnout se komentářům, vyžadujícím dostatečnou odbornou znalost. Tento stav potvrdily následné rozhovory s učitelkami, ve kterých opět uváděly prezentaci, slovní komentář, ale také poměrně často známkování, tj. klasifikaci. Zatímco při pozorování jsme klasifikaci známkou zaznamenali pouze ve dvou případech (dvě kvalifikované učitelky), v rozhovorech se ke známkám učitelky hlásily častěji. Sledováním interakčních prostředků v hodnotících situacích se ukázalo, že převládající formou je globální hodnocení orientované na celou třídu, zvláště u učitelek kvalifikovaných. Hodnocení obracející se individuálně k jednotlivým žákům se objevovalo méně a spíše u učitelek nekvalifikovaných. Sledovaná hodnocení v závěru hodiny byla vždy pozitivně laděná s jednou výjimkou, kdy jsme zaznamenali hodnocení nekvalifikované učitelky negativně laděné. Pouze u čtyř kvalifikovaných učitelek jsme zaznamenali identifikaci chyby se snahou o následnou korekci.

Představa učitelek o úspěšném a neúspěšném žákovi dala vzniknout kategoriím, které jsme nazvali *Přístup*, *Zájem*, *Splnění úkolu*, *Vlastní zkušenost* a *Nevím*. Kategorie *Přístup* zahrnovala názory učitelek týkající se přístupu žáka k výuce, materiální připravenosti žáka, rychlosti realizované výtvarné aktivity a jejího dokončení. Kategorie *Zájem* souvisela s motivací žáka, což si učitelky uvědomovaly a v některých případech samy pochybovaly, jestli příčinou žákova nezájmu není spíše nedostatečná motivace z jejich strany než žákův skutečný nezájem o předmět. V rozhovorech přiznaly, že postrádají odbornost právě v motivaci a považují ji za důležitější než nedostatek odbornosti v hodnocení. Kategorie

Splnění úkolu patřila k nejčastěji uváděným. Na tomto místě je třeba říct, že pro většinu učitelek znamená splnění úkolu totéž jako provedení výtvarné aktivity žákem v souladu s představou učitelky. Za nesplnění úkolu učitelky považují jakoukoliv odchylku od jejich představy. Do kategorie *Vlastní zkušenost* jsme zahrnuli případy, v nichž se způsob hodnocení, tj. jeho forma a obsah, odvíjely od vlastní zkušenosti učitelek z dob školní docházky. Tyto zkušenosti, většinou negativní, často vedou k částečné nebo úplné eliminaci hodnocení z výuky. Kategorie *Nevím* tvoří výpovědi učitelek, jejichž názor nebyl ujasněný.

Dalším sledovaným aspektem druhé etapy výzkumu byl názor učitelek na obtížnost hodnocení. Zjištěné výsledky potvrdily dílčí závěry dotazníkového šetření. Ze dvaceti oslovených učitelek pouze jedna prohlásila, že s hodnocením nemá žádné problémy a že jí nepřipadá obtížné, výuku této učitelky můžeme zhodnotit jako kvalitní a odborně vedenou. Ostatní učitelky přiznaly, že hodnocení ve výtvarné výchově nepatří k jejich oblíbeným pedagogickým činnostem a pokud to situace dovoluje, raději se mu vyhnou. Analýza výsledků nás nasměrovala na problematiku spojenou s obtížemi, kterým učitelky v praxi čelí. Kladli jsme si otázky, jakým způsobem jsou tyto uvědomované obtíže řešeny? Jak na ně učitelky reagují? Jak se s hodnocením vypořádávají? Podrobné studium a rozbor získaných materiálů nám umožnil vytvořit kategorie, které jsme nazvali *Promlčené hodnocení*, *Rezignované hodnocení* a *Delegované hodnocení*. *Promlčené hodnocení* představuje situace, ve kterých učitelky záměrně hodnocení nerealizují, takzvaně ho „promlčí“. *Rezignované hodnocení* je hodnocení, o které se učitelka pokouší, ale tváří v tvář argumentům nebo nesouhlasu žáka na něj rezignuje a případnou nápravu nepožaduje. Poslední kategorie *Delegované hodnocení* souvisí s přesunem hodnotící aktivity, či role hlavního aktéra hodnocení na žáka s cílem ospravedlnit svou nechuť k hodnocení nebo hodnotící nekompetentnost.

Než ukončíme tuto kapitolu, považujeme za důležité alespoň krátce rozvést poznámku, kterou jsme zmínili již v metodologické části. Uvedli jsme, že během pozorování výuky jsme se snažili do jejího průběhu nijak nezasahovat. Přesto se naše přítomnost ve třídě projevovala v drobných situačních epizodách, které ale výuku nevychýlily z jejího směřování a naopak se staly její součástí. Již na počátku vyučování při představování, děti projevovaly zvědavost a zájem, často stimulovaný komentáři učitelek, jako například U1: „*Děti, představte si, tahle paní učitelka učí na vysoké škole!*“ nebo U14:

„Dnes se na nás, děti, přišla podívat tady paní učitelka, tak se budeme pěkně snažit, ať vidí, jak jsme šikovný, a ať si hlavně neuděláme ostudu, ano?“. Někdy jsme byli kontaktováni samotnými dětmi, které se chtěly pochlubit svými výtvary, zajímal je náš názor (*„Jak se vám to líbí?“*, *„Co myslíte, mám to pěkné?“*), často nás děti obdarovaly obrázky s věnováním. Poměrně často jsme se setkali s negativním sebehodnocením žáků (*„Mám to hnusný, že?“* nebo *„Ach jo, tak se mi to dnes zase nepovedlo...“*), které bylo záměrně prezentováno s cílem získat náš nesouhlas. V několika hodinách jsme byli vyzváni přímo učitelkou s žádostí o zhodnocení (U5: *„A teď, děti, poprosíme tady paní učitelku, aby nám něco řekla k těm vašim obrázkům, aby nám řekla, jak se jí u nás líbilo a jestli jsme to namalovali správně.“*).

Téměř všechny učitelky žádaly o reflexi výuky, chtěly vědět, zda jejich hodina byla „správná“, zda něco neudělaly špatně. A předem se omlouvaly či ospravedlňovaly (U8: *„Já na výtvarku nejsem úplně dobrá, moc to neumím. Ale učím ji moc ráda. Já si při ní vždycky tak nějak odpočinu.“*). Přiznávaly, že samy vlastně nemají žádnou zpětnou vazbu, která by jim pomohla v profesionálním rozvoji (U13: *„Za třicet let mé praxe se pan ředitel nebyl ani jednou podívat na hodinu výtvarky. V jiných předmětech na hospitaci chodí, to jo, ale do výtvarky mi ještě nepřišel.“*). Takového případy vyžadují od výzkumníka téměř diplomatické reakce. Žáci se totiž nekritizují, aby získali náš souhlas s jejich proklamovaným „neúspěchem“, a učitelé nesouhlasí s návštěvou ve výuce, aby slyšeli naši kritiku.

6 ANALÝZA TŘETÍ ETAPY VÝZKUMU – „SONDA“

Terénní sonda, která poskytla data v poslední etapě výzkumu, se zakládala na realizaci jednotně zadaného výtvarného úkolu učiteli a jejich žáky s následnou reflexí. Reflexe učitelů představovala krátkou anketu hodnotící realizovanou výuku spojenou s výběrem dvou dětských prací ze souboru. Reflexe žáků navazovala na hodnocení realizovaného úkolu v přímé výuce a měla formu krátké písemné ankety. Cílem terénní sondy bylo najít odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- a) Jaká kritéria volí učitelé, když vybírají (hodnotí) a zařazují dětské práce do kategorií zdařilá a nezdařilá práce?
- b) Liší se kritéria výběru nejzdařilejší a nejméně zdařilé dětské práce u učitelů kvalifikovaných a nekvalifikovaných?
- c) Dochází ke shodě mezi učitelovým hodnocením a sebehodnocením žáka?
- d) Jaké informace z učitelského hodnocení žáci získali? Jak je využijí pro svůj další rozvoj?
- e) Jaké informace přineslo učitelům hodnocení zadaného úkolu? Využijí výsledky hodnocení dále v praxi?

6.1 Poznámky k metodologii terénní sondy

Terénní sondu, která představovala poslední etapu výzkumného šetření, tvořily tři vzájemně provázané roviny:

- a) Realizace výtvarného úkolu učiteli a jejich žáky.
- b) Reflexe výuky učitelem – písemná anketa a výběr jedné zdařilé a jedné nezdařilé práce ze souboru všech žákovských prací na jednotné téma vzniklých v jednotce výtvarné výchovy. Výběr prováděli samotní učitelé a doplnili ho písemným komentářem, který popisoval důvody výběru, tj. kritéria hodnocení.
- c) Reflexe výtvarného úkolu žáky (písemná anketa).

Tyto tři oblasti jsme analyzovali následujícím způsobem:

- a) Písemné dotazování – ankety – učitelů jsme přepsali do počítače a rozdělili do souborů podle jednotlivých otázek. Textový soubor jsme analyzovali pomocí otevřeného kódování.
- b) U písemného dotazování – ankety – žáků jsme postupovali stejně jako u anket učitelů.
- c) Soubor dětských výtvarných produktů jsme analyzovali z hlediska kritérií uvedených učiteli, které jsme strukturovali do souboru kategorií. Kritéria, která byla součástí ankety, jsme zařadili do odpovídajícího souboru textu učitelských anket (jedna z otázek učitelské ankety byla kontrolní a měla za cíl získat potřebné informace pro případ, že by učitelé neuvedli požadovaná kritéria výběru přímo na zadní stranu výtvarné práce žáků).

Někteří účastnění učitelé zadaný úkol realizovali ve více třídách a díky tomu jsme získali data také z prvních a druhých tříd, včetně písemných žákovských anket. Přestože se nepotvrdily naše původní obavy, že žáci nižších ročníků budou mít obtíže při vyplňování anketních otázek, tato původně nezamýšlená data jsme do celkového souboru nezařadili. Při vyřazování těchto dat ze souboru jsme si všimli, že mezi žáky prvních a druhých tříd byly značné rozdíly. Pro některé žáky bylo písemné vyplnění ankety náročné a měli s psaním problémy, což je vzhledem k jejich věku pochopitelné. Naopak u některých žáků byla zřetelná snaha ukázat, že se již naučili psát a jejich odpovědi byly značně vyspělé. Nižším ročníkům učitelé jednotlivé otázky pravděpodobně předčítali. Žáci prvních tříd při hodnocení často využívali symboly (smajlíky, usmívající se sluníčka, v jednom případě se objevil usmívající se Indián). Také nás překvapilo, že obsahová i formální stránka odpovědí byla u nejnižších ročníků často na vyšší úrovni než u ročníků vyšších, kde bychom problémy se psaním a formulací neočekávali.

Při prepisování sebraných dat do počítačových tabulek programu Excel se ukázalo jako praktické přímé rozdělování informací do předem stanovených skupin (kvalifikovaní a nekvalifikovaní učitelé, u žákovských anket dělení na výpovědi chlapců a dívek). Výhodou byla pozdější úspora času a rychlá přehlednost při následném zpracování. Žákovské výpovědi byly zaznamenány v původním stavu bez jazykové korektury, aby byla zachována jejich autentičnost. V případě nesrozumitelnosti jsme výroky doplnili poznámkami.

Pro zadaný úkol byla zvolena kresba tužkou na formát A4 z důvodu dostupnosti a finanční nenáročnosti výtvarného materiálu. O kresbě pastelkami jsme neuvažovali, i když patří podle výpovědí učitelů mezi nejčastěji používané materiály a podle našich zkušeností jsou žáků velmi oblíbené, jelikož bychom nemohli zajistit stejnou škálu barev pro všechny žáky a barevnost by jistě ovlivnila hodnocení. Navíc při kresbě tužkou nejsou žáci rozptylováni otázkami volby barev a jsou nuceni se soustředit pouze na výrazové možnosti, které kresba tužkou umožňuje a nabízí. Ukázalo se ovšem, že žáci i učitelé by preferovali kresbu pastelkami nebo fixy. Tyto informace jsme získali jednak z poznámek v anketách učitelů, občas se objevily také v anketách žáků, a několik obdržných souborů vybraných prací bylo realizováno pastelkami.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku a popis sběru dat

Ve třetí etapě výzkumu jsme pracovali s kvantitativně vyrovnaným souborem, který tvořilo 100 participantů. Tento výzkumný vzorek, jehož výběr je podrobně popsán v kapitole 3.7.2 *Výběr výzkumného vzorku třetí etapy výzkumu a metoda sběru dat*, se stal základním zdrojem dat pro analýzu. Celkem jsme ve třetí etapě výzkumu shromáždili:

- a) 100 anket od stejného počtu učitelů, z toho bylo 50 učitelů bylo nekvalifikovaných a 50 učitelů bylo kvalifikovaných,
- b) 2 755 anket od žáků prvního stupně základních škol, z toho bylo 1 340 bylo chlapců a 1 415 bylo dívek,
- c) 200 dětských kreseb vytvořených podle jednotného zadání, z toho 100 kreseb tvoří kategorii *Nejzdařilejší kresba* a 100 kategorií *Nejméně zdařilá kresba*⁵². (neplánovaně nám učitelé poskytli také 11 kompletních souborů kreseb od žáků celé třídy).

V rámci písemné ankety byl u učitelů zjišťován pouze věk a kvalifikace pro učitelství na prvním stupni ZŠ, u žáků bylo zjišťováno pohlaví a třída. Pohlaví jsme u učitelů

⁵² Neplánovaně jsme od několika participantů získali také 11 kompletních souborů kreseb od žáků celé třídy. Takto získané soubory jsme vzhledem k jejich omezenému počtu nevyhodnocovali, avšak využili jsme je k pracovnímu porovnání s vybranými pracemi. Zjistili jsme, že učitelé většinou vybírali jako úspěšné ty práce, které se shodovaly s všeobecně rozšířenou představou o „krásném obrázku“, tzn. byly ovlivněny populárními či komerčními kresbami.

nezjišťovali, jelikož na prvním stupni základních škol působí převážně ženy. Vzorek strukturovaný podle pohlaví by tedy byl nerovnoměrný. Při analýze anketních dat jsme nenarazili na žádné formulace odkazující na muže – učitele (v učitelských anketách měla všechna zakončení sloves v minulém čase femininní formy, také žáci nezmiňovali „*pana učitele*“, vždy jen „*paní učitelku*“). Z toho usuzujeme, že všech 100 participantů byly ženy, a proto se budeme na ně dále odkazovat ve formách ženského rodu. Formy mužského rodu použijeme v situacích, které se budou vztahovat ke všem učitelům/učitelkám obecně.

Zadání a realizace úkolu včetně vyplnění anketních otázek probíhaly v únoru a březnu 2011. Následně jsme provedli přepis dat do počítače a začali s jejich tříděním, které bylo pro další analýzu a interpretace nezbytné.

Časový harmonogram terénní sondy

Únor 2011 – zadání úkolu studentům – nekvalifikovaným učitelům

Únor – březen 2011 – realizace úkolu žáky, vyplnění anketních otázek, oslovení kvalifikovaných učitelů prostřednictvím nekvalifikovaných učitelů

Březen – duben 2011 – sběr dat

Březen 2011 – únor 2012 – zpracování a analýza získaných dat

Než přejdeme k vlastní interpretaci zjištěných údajů, považujeme za nutné uvést, jakým způsobem budeme text ilustrovat ukázkami výpovědí. Doslovné výpovědi respondentů (označeny vždy kurzívou) ponecháváme v takové podobě, v jaké byly zaznamenány, to jest bez jazykové korekce a stylistických úprav. Každá výpověď je označena indexem, který při zachování anonymity identifikuje kvalifikaci, věk respondentky a třídu, ve které úkol realizovala (u žáků pohlaví a třídu) a odkazuje na lokaci v pracovním souboru dat. Data kvalifikovaných učitelů jsou shromážděna v souborech č. 1 – 6, data nekvalifikovaných učitelů v souborech č. 7 – 12, výpovědi žáků/chlapců v souborech č. 13 – 16 a výpovědi žákyň/dívek v souborech č. 17 – 20. Každý soubor obsahuje výpovědi týkající se jedné otázky ankety (tj. 6 otázek pro učitele a 4 otázky pro žáky). K označení konkrétních výpovědí jsme použili následující zkratky. Učitelé (NU a KU) mají za zkratkou označující jejich odbornou kvalifikaci přiřazeno číslo pořadí, v jakém byly jejich údaje zařazeny do souboru přepsaných dat. Identifikace žáků

(CH a D) pořadové číslo neobsahuje z praktického důvodu - počet zúčastněných žáků dosáhl hodnoty 2755 a vysoká čísla by činila označující zkratku nepřehlednou. Proto u identifikace žáků uvádíme třídu, kterou žák absolvuje a umístění v souboru. Následující příklady demonstrují způsob identifikace dat:

NU15-46-3 [7:15]	N ekvalifikovaná U čitelka 15- 46 let- 3. třída [soubor 7: řádek 15]
KU99-27-4 [1:99]	K valifikovaná U čitelka 99- 27 let- 4. třída [soubor 1: řádek 99]
CH-5 [13:8]	C hlapec - 5. třída [soubor 13: řádek 8]
D-3 [20:11]	D ívka - 3. třída [soubor 20: řádek 11]

Proces analýzy dat můžeme shrnout do dále uvedených operací, které se v kvalitativním výzkumu uplatňují. Doslovná *transkripce* dat⁵³ pokračovala *segmentací* přeepsaného textu na významově nosné části. Tyto části, sestávající z jednotlivých slov, slovních spojení, vět, či celých odstavců, jsme podrobili *kódování* a *interpretaci*. Přehled o zjištěných výsledcích a jejich interpretacích podává následující kapitola.

6.3 Výsledky třetí etapy výzkumu a jejich interpretace

Terénní sonda uskutečněná ve třetí etapě výzkumu se stala velmi účinným nástrojem pro sběr rozsáhlého množství dat. Přepis dat, jejich třídění a zpracování byly časově náročné. Vzhledem k limitovanému prostoru a možnostem dizertační práce v této části uvedeme pouze vybrané příklady, které doplní výsledky předchozích etap výzkumu. Výsledky budeme strukturovat a popisovat v souladu s výzkumnými otázkami formulovanými v úvodu kapitoly, které pro přehlednost opakujeme ve formě názvů jednotlivých oddílů.

⁵³ Doslovná transkripce dat představuje časově i technicky nejnáročnější, zároveň však nejjobsažnější postup přepisu. Výhodou je bohatost dat a možnost zachycení lingvistických (a prostřednictvím komentářů také paralingvistických) charakteristik verbálního projevu (Juklová 2011, s. 217).

a) Jaká kritéria volí učitelé, když vybírají (hodnotí) a zařazují dětské práce do kategorií zdařilá a nezdařilá práce?

Hlavním cílem výzkumné sondy bylo ověřit preference kritérií výběru, které učitelé volí v hodnotících situacích. Pro tento účel jsme respondentům zadali jednotný výtvarný úkol, požádali je o jeho realizaci a hodnocení v závěru vyučovací jednotky a o výběr dvou dětských prací, které tvořily pomyslné protiklady. Tyto dva póly měly představovat nejzdařilejší a nejméně zdařilá práce. Výběr kreseb respondenti doplnili popisem vlastních kritérií, které rozhodovaly o jejich zařazení. Analýza kritérií výběru dětských výtvarných prací probíhala metodou otevřeného kódování a strukturováním jednotlivých pojmů do nadřazených kategorií. Písemné odpovědi jsme roztřídili podle podobnosti obsahu a významu a označili jednotlivými kódy. Jelikož respondenti používali pro formulování kritérií převážně jednoslovné výrazy, ve většině případů nám tato uváděná kritéria posloužila jako primární kódy. V rámci zpracování dat jsme neplánovali analyzovat vlastní dětské výtvarné práce, jejich smyslem bylo poskytnout základ pro výběr a formulaci kritérií výběru. Přesto považujeme za vhodné představit alespoň několik typických zástupců, které ilustrují naše závěry. Vybrané příklady kreseb jsou uvedeny v příloze.

Nejčastěji uváděná kritéria výběru jsme zařadili do následujících kategorií: *Splnění úkolu*, *Proporce*, *Identifikace*, *Formát*, *Grafický znak*, *Snaha*. Nezaznamenali jsme rozdíl mezi kritérii uváděnými kvalifikovanými a nekvalifikovanými učitelkami, proto budeme výsledky uvádět ve vztahu k celému souboru. Nyní podrobněji popíšeme kategorie *Splnění úkolu*, *Proporce*, *Identifikace* a *Grafický znak*, které poskytly zajímavé informace.

Kategorii *Splnění úkolu* charakterizuje výpověď kvalifikované učitelky páté třídy (39 let): KU19-39-5 [4:19]: „(Hodnotím – pozn. aut.) *Snahu splnit úkol, krmení*.“ V některých případech respondentky přímo lpěly na přesném „splnění“ zadaného úkolu a kritéria někdy trochu nesmyslně vztahovaly k procesu krmení, k identifikaci ošetřovatele a k výskytu „předepsaných“ postav, tj. žáka, ošetřovatele, zvířete. Přestože zadáním bylo *Nakresli, jak pomáháš ošetřovateli krmit velké zvíře...* bez požadavku na výskyt určitých prvků, respondentky zadání chápaly doslovně a dokonce polemizovaly se žáky, co je to velké zvíře. Důvodem zaměřenosti učitelů na přesné splnění zadání může být skutečnost, že na takový přístup jsou učitelé zvyklí a obvykle splnění tohoto kritéria vyžadují od svých

žáků. Lpění na přesném dodržení zadání se projevilo například v představě „velkého zvířete“, jak dokládá příklad nekvalifikované učitelky NU6, která jako chybu uvádí větší počet postav a zvířat a ten hodnotí jako špatné pochopení úkolu. Nekvalifikovaná učitelka čtvrté třídy (28 let) vybrala jako nejuspěšnější práci podle těchto kritérií: NU19-28-4 [10:19]: „*Správné zvíře, odhadnuté poměry postav, důraz na podstatu.*“ Nejméně zdařilou práci komentovala takto: NU19-28-4 [10:19]: „*Nezdařilá - téměř žádný rozdíl mezi postavou člověka a zvířete (vypadá jako opice).*“ Uvedeme ještě dva příklady:

KU89-48-3 [4:89]: „*Zdařilá práce - detaily krmení, velké zvíře. Nezdařilá práce - krmení ano, ale chybí další postava. Kresba příliš malá.*“

KU11-47-4 [4:11]: „*Není vidět z obrázku "krmení" zvíře.*“

Do této kategorie jsme zařadili také výroky, které komentovaly případy, v nichž se nevykytoval učitelkou očekávaný prvek. Jako příklad uvádíme kritérium KU96-26-4 [4:96]: „*Absence ošetřovatele.*“

Další často vyskytovanou kategorií byla kategorie *Proporce*. Učitelé zdůrazňovali „správnost“ proporcí, „správný“ poměr mezi člověkem a zvířetem, jak ukazuje příklad kvalifikované učitelky čtvrté třídy (47 let) KU51-47-4 [4:51]: „*Nezdařilá - především špatná proporcionalita.*“ Také v této kategorii jsme zaznamenali původ zaměřenosti učitelů v psychologickém kontextu.

Do kategorie *Grafický znak* byly zařazeny výpovědi odkazující na charakteristické znaky dětského výtvarného projevu. Takové výpovědi se převážně týkaly kritérií výběru nejméně zdařilé práce. Respondentky, a zvláště v nižších třídách, považovaly za chybu či nedostatek například nesprávné proporce, statické vyjádření, neperspektivní zobrazení apod. Příkladem je výpověď nekvalifikované učitelky ve třetí třídě NU3 - 3 [10:3]: „*U nezdařilé práce špatné ztvárnění toho, co předpokládám, že by děti měly již kreslit správně (postavy létají ve vzduchu, bližší věci jsou větší).*“ Ve formulacích kritérií se často odrážel psychologický pohled na dětskou kresbu a její vývoj ve vztahu s vývojem myšlení. Učitelky při hodnocení opomíjejí výtvarné kvality a expresivní složky dětské práce a hledají v kresbách stopy pro diagnostické závěry na základě otázek: *Co tím chtěl žák říct? O čem to vypovídá? Jaký problém to naznačuje?* apod. Jako příklad uvádíme výpověď kvalifikované učitelky páté třídy (57 let), která si neumí představit jiný důvod

žákovy kresby pouze části postavy, než psychologický: KU3-57-5 [4:3]: „*V podobě, proporcích těl zvířete i člověka. Pokud lidskou postavu nezobrazí celou, je to impuls k přemýšlení "proč", co je vztahu člověk - zvíře chybné, co se nemá – má.*“ Neuvažuje možné důvody výtvarné (žák chtěl možná vyjádřit akčnost děje a lidskou/zvířecí figuru pouze naznačil nebo se pokusil o „výřez“ dějového příběhu pod vlivem oblíbeného komiksu atd.) či ryze praktické (žák si možná nevěřil a neodvážil se kreslit celého člověka/zvíře z důvodu obtížnosti apod.). Také jsme zaznamenali poměrně častý výskyt formulací „*kresba neodpovídá věku dítěte*“. Důraz učitelů na „správný poměr velikostí osob a zvířat“ zvláště v nižších ročnících signalizuje jejich neznalost charakteristických znaků dětského výtvarného projevu vedoucí k zaměňování těchto charakteristických znaků za chybu. Takto hodnotí nezdařilou práci kvalifikovaná učitelka KU17-37-3 [4:17]: „*Špatný poměr velikosti osob a zvířete. Osobám chybí základní orgány (nos, vlasy, prsty). Žákyně nechápe, co je vnímání za mřížemi (pták působí, že je před klecí). Žákyně nepochopila zadané téma (pták není velké zvíře).*“

Kategorie *Identifikace* úzce souvisí s důrazem učitelek na shodu kresby s realitou, jak dokládá příklad kvalifikované učitelky třetí třídy (37 let) KU9-37-3 [1:9]: „*Jak hodnotit, když nešlo rozpoznat, o jaké zvíře jde.*“ Častým důvodem zařazení kresby mezi nezdařilé práce byly případy, ve kterých došlo k nerozpoznání části kresby, což dokumentuje výpověď KU96-26-4 [4:96]: „*Nepochopení útvaru v horní části papíru.*“ Zde se naskytá otázka, zda učitelka požádala žáka o vysvětlení. Poměrně typickým znakem se jevila zaměřenost učitelů na určité kritérium, které se pro ně stalo alfou a omegou celého hodnotícího procesu a ke kterému vztahovali odpovědi na další anketní otázky. Jedním z takových hodnotících kritérií byla *rozpoznatelnost* osob. Příkladem uvádíme učitelku KU13, která na otázku č. 4 (*V čem spatřujete rozdíl mezi Vámi vybranou prací zdařilou a nezdařilou?*) odpověděla takto: KU13-37-4 [2:13]: „*Splnění daných kritérií, tj. rozpoznání osob na obrázku, co dělají, vystižení zvířete.*“ Totéž se potvrzuje u zdůvodnění výběru zdařilé práce KU13-37-4 [4:13]: „*Splnění zadání - jediná práce, kde je označen ošetřovatel.*“ A stejně se vyjadřuje k nezdařilé práci KU13-37-4 [4:13]: „*Zadání nesplněno - nelze rozpoznat, co osoby dělají, místo děje, o koho jde.*“ Uvedené výpovědi také korespondují s žákovskou anketou:

CH-4 [14:85]: „Paní učitelka mi řekla, že neví, kdo je kdo. Paní učitelce se to moc nelíbilo.“

CH-4 [14:86]: „Nebylo vidět, kdo jsem já a kdo ošetřovatel. Nebylo vidět, že krmím zvíře...Že budu příště malovat sebe a ošetřovatele, aby to bylo poznat.“

Porovnáním dětských kreseb a kritérií výběru jsme došli k závěru, že učitelé často oceňují grafické typy připomínající zažité stereotypy animovaných filmů či ilustrací a kresby „kopírované“ do památníků. Dále jsme narazili na případy, kdy učitelé vybrali jako nezdařilou práci takovou, která zvolenému hodnocení neodpovídá. Nekvalifikovaná učitelka hodnotí práci žáka třetí třídy jako nepropracovanou, nicméně domníváme se, že postavy krokodýlů neodpovídají jejímu hodnocení. Podle našeho názoru jsou velmi expresivní. Tato učitelka uvádí v anketě obavy z podlehnutí subjektivnímu hodnocení, sama přitom hodnotí na základě subjektivního úsudku, jak dokazuje její výpověď:

NU7-23-3 [10:7]: „Osobně mám u této práce pocit, že bylo snahou dokončit ji co nejdříve. Vedle toho negativně hodnotím využití plochy a rozvržení motivů. Celkově je pro mne tato práce neuspořádaná.“

V některých případech si kritéria hodnocení odporovala, jako například u kvalifikované učitelky, která na otázku *Co jste na dětských pracích hodnotili?* uvedla: KU96-26-4 [2:96]: „Čistotu papíru, jednoduchost kresby, ale hlavně zachycení všeho nejdůležitějšího.“

b) Liší se kritéria výběru nejzdařilejší a nejméně zdařilé dětské práce u učitelů kvalifikovaných a nekvalifikovaných?

Porovnáním souborů obsahujících kritéria výběru nejzdařilejší a nejméně zdařilé dětské práce jsme zjistili, že kritéria výběru u kvalifikovaných učitelů (soubor č. 4) a u nekvalifikovaných učitelů (soubor č. 10) se nijak neliší. V obou případech převažoval důraz na splnění zadaného úkolu, shodu se skutečností, proporce, čistotu, celkový dojem. Jako příklad uvádíme výpověď nekvalifikované učitelky čtvrté třídy (42 let) NU22-42-4

[10:22]: „Obrázek jsem zařadila mezi zdařilé, neboť je na něm namalováno vše tak, jak mělo být. Velmi hezky barevný.“

c) Dochází ke shodě mezi učitelovým hodnocením a sebehodnocením žáka?

Shodu mezi hodnocením učitele a žáka jsme zjišťovali pomocí otázek č. 2 (*Jak tvou práci ohodnotila paní učitelka?*) a č. 3 (*Jak by se ohodnotil ty sám/sama?*) žákovské ankety. Sledovali jsme výskyt *shody*, *neshody* a *nevyjádření*. U výroků, které se shodovaly, jsme vytvořili dvě podkategorie: *shoda příznivého hodnocení*, která se týkala případů, v nichž hodnocení učitele i žáka bylo pozitivní/úspěšné, a *shoda nepříznivého hodnocení*, která byla určena pro negativní/neúspěšné hodnocení. Kategorii *neshody* jsme rozdělili na dvě podkategorie, které odlišovaly úspěšnost a neúspěšnost hodnocení učitele a žáka. Podkategorie *učitel + /žák –* znamená, že učitelovo hodnocení bylo příznivější než hodnocení žáka, tj. pozitivní/úspěšné na straně učitele a negativní/neúspěšné na straně žáka. U podkategorie *učitel – / žák +* byly hodnoty opačné, žákovo hodnocení bylo příznivější než hodnocení učitele, tj. negativní/neúspěšné na straně učitele a pozitivní/úspěšné na straně žáka. V kategorii *Nevyjádřené hodnocení* jsme výsledky rozdělili na podkategorie *Bez vyjádření učitele* a *Bez vyjádření žáka*. Pro podkategorie *Bez vyjádření učitele* a *Bez vyjádření žáka* byly typické odpovědi „nevím“. Jsme si vědomi, že odpověď „nevím“ může představovat jednak situace, kdy žák nebyl seznámen s hodnocením učitele, ale také situace, kdy si na učitelovo hodnocení nevzpomněl. Přehled výsledků uvádíme v následujících tabulkách.

Hodnocení učitele a žáka	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
shoda	1016	71	768	58	1784	64
neshoda	372	26	410	31	782	29
bez vyjádření	43	3	146	11	189	7
CELKEM	1431	100	1324	100	2755	100

Tabulka 38: „Sonda“ – Hodnocení učitele a žáka.

Shoda hodnocení učitele a žáka	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
příznivé hodnocení	792	78	538	70	1330	75
nepříznivé hodnocení	224	22	230	30	454	25
CELKEM	1016	100	768	100	1784	100

Tabulka 39: „Sonda“ – Shoda hodnocení učitele a žáka.

Neshoda hodnocení učitele a žáka	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
učitel +/žák -	275	74	299	73	574	73,5
učitel-/žák +	97	26	111	27	208	26,5
CELKEM	372	100	410	100	782	100

Tabulka 40: „Sonda“ – Neshoda hodnocení učitele a žáka.

Hodnocení bez vyjádření	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
učitele	14	33	38	26	52	28
žáka	29	67	108	74	137	72
CELKEM	43	100	146	100	189	100

Tabulka 41: „Sonda“ – Hodnocení bez vyjádření.

Shrme-li výsledky zobrazené v tabulkách, vidíme, že podle údajů z žákovských anket vyjádřilo shodu hodnocení učitele a žáka 64 % výroků, neshodu 29 % výroků a 7 % představuje výroky bez vyjádření. Můžeme tedy konstatovat, že ve většině případů dochází ke shodě v hodnocení učitele a žáka. Přesto se nám jeví 29 % neshodných hodnocení jako hodnota, která vybízí k zamyšlení nad příčinami nesouhlasu žáků s hodnocením učitele.

Příklad shody příznivého hodnocení:

Hodnocení kvalifikované učitelky komentované žákem čtvrté třídy: CH-4 [14:1149]: „*Paní učitelce se to líbilo.*“

Sebehodnocení žákyně třetí třídy, které odráží komentář učitelky: CH-4 [15:1149]: „*Líbí se mi to. Nemám řeč.*“

Příklad *shody nepříznivého hodnocení*:

Hodnocení nekvalifikované učitelky komentované žákyní třetí třídy: D-3 [18:49]: „*Že to mám hrozné.*“

Sebehodnocení žákyně třetí třídy, které odráží komentář učitelky: D-3 [19:49]: „*Chibělomi ohočit zvíře.*“

Jako příklad neshody mezi hodnocením učitele a žáka uvádíme následující situaci. Nekvalifikovaná učitelka páté třídy NU12 vybrala jako nezdařilou práci kresbu s veverka. Samotná dívka byla s prací spokojená jak na základě hodnocení třídy učitelkou (D-5 [18:70]: „*Pochválila nás za jedna.*“), tak na základě sebehodnocení (D-5 [19:70]: „*Povedlo se mi to.*“). Pravděpodobně vůbec netušila, že její práce byla vybrána jako nejméně zdařilá. Tento příklad se nám podařilo identifikovat díky volbě veverky, která se mezi dětskými pracemi objevila jen jednou, a komentářem dívky v anketě.

Pro žákovské ankety byl typický častý odkaz ke známám. Ukazuje se, že jakkoliv si učitelé uvědomují problematičnost klasifikovaného hodnocení, pod vlivem zvyklostí a zažitého chování používají známky, i když jsou sami přesvědčení, že „neznámkuje“.

CH-4 [15:86]: „*Ohodnotil bich se 2 - 3.*“

CH-4 [15:87]: „*Za pět.*“

CH-3 [15:74]: „*3 hnus.*“

CH-4 [15:17]: „*Ohodnotil bi sem si 1-.*“

Žákovská anketa poskytla autentické výroky vyznačující se dětskou spontánností a upřímností, jak dokazují tyto výroky:

D-5 [19:45]: „*Není to jak do Pikasa, ale snažila jsem se.*“

CH-3 [15:54]: „*Mámto jak štak.*“

D-5 [18:673]: „(Učitelka - pozn. aut.) *Říkala: Hezké.*“

Anketa žáků potvrzuje fenomén dvojky jako symbolu neúspěšnosti, což jsme zjistili již v předchozích etapách výzkumu v dotazníkovém šetření a v rozhovorech. Jako příklad uvádíme následující výpovědi:

CH-5 [15:42]: „*Já by sem se ohodnotil taky na dvojku, protože ten obraz nebyl moc pěkný.*“

CH-5 [15:33]: „*Na dvojku. Moc se mi to nepovedlo.*“

d) Jaké informace z učitelského hodnocení žáci získali? Jak je využijí pro svůj další rozvoj?

Poslední anketní otázka č. 4 (*Co z dnešního hodnocení ti pomůže, abys podobný úkol udělal/udělala příště ještě lépe?*) byla pro žáky nejobtížnější. Žáci měli obtíže s porozuměním otázce, na otázku neodpověděli, případně jejich odpovědi s otázkou nesouvisely. I přes tyto obtíže jsme zaznamenali zajímavé výroky, jejichž výběr nabízíme:

CH-4 [16:325]: „*Mít trpělivost.*“

CH-4 [16:380]: „*Tý žirafě bych udělal hesčí hlavu.*“

CH -3 [16:4]: „*Že mě paní učitelka řekla, abych u sluníčka nekreslil paprsky.*“

CH-4 [16: 15]: „*To, že si budu doma víc kreslit.*“

CH-5 [16:1155]: „*Nic mi nepomůže, já kreslím pořád stejně.*“

CH-4 [16:486]: „*Že se nemám smát těm, co to nejde.*“

D-4 [20:58]: „*Že mi paní učitelka řekla, že to může být lepší.*“

D-4[20:157]: „*Paní učitelka mi nic neřekla.*“

D-5 [20:73]: „*Viděla jsem ostatní výkresy.*“

Poslední příklad vzbuzuje dojem, že v jiných hodinách žáci nemají příležitost porovnat svou práci s ostatními.

e) Jaké informace přineslo učitelům hodnocení zadaného úkolu? Využijí výsledky hodnocení dále v praxi?

Zajímalo nás, zda učitelé přemýšlí nad zpětnou vazbou, kterou jim hodnocení nabízí, zda se snaží získané informace využít pro další plánovací a rozhodovací činnosti. Na tuto

otázku jsme hledali odpověď v anketách pro učitele (otázka č. 3: *Kterou získanou zkušenost z tohoto hodnocení pokládáte za důležitou pro Vaši další pedagogickou práci?*) a také ve výrocích žakovských anket. Zatímco my jsme byli překvapeni výroky učitelek, sdělujících, že hodnocením žádnou zpětnou vazbu nezískaly, většinu učitelek zase překvapily odpovědi žáků, zvláště často se vyskytující odpověď *nic* na otázku č. 1 (*Co ses dnes v hodině výtvarné výchovy naučil/naučila?*). Učitelky reagovaly v anketách obdobně jako kvalifikovaná učitelka čtvrté třídy (45 let): KU65-45-4 [5: 65]: *„Překvapila mě odpověď, že se nic nenaučili. Doposud jsem o tom takhle neuvažovala...“* Uvědomujeme si, že odpověď *nic* mohla mít také jiný důvod, mnohem prozaičtější. *Nic* může znamenat totéž, co *nevím*, to znamená, že pokud žák nevěděl, jak na otázku odpovědět (nebo jí neporozuměl), zvolil jednoduché řešení - *nic*.

Několikrát jsme zaznamenali odmítaný vztah k hodnocení, jako například u nekvalifikované učitelky třetí třídy (45 let): NU83-45-3 [7:83]: *„Nemám ráda hodnocení.“*

Interaktivní charakter výzkumné sondy se projevil v některých výpovědích učitelů i doplňujících komentářích. Vzájemné působení výzkumníka a respondenta přineslo zisky v podobě zamyšlení se nad zkoumanou problematikou a vzájemného obohacení se zkušenostmi a názory. Učitelé přiznávali, že díky žakovské anketě, která jim poskytla přímou vazbu z realizované výuky a nastavila „zrcadlo“, získali cenné informace k zamyšlení. Příkladem může být kvalifikovaná učitelka třetí třídy (61 let) KU12, která si na sklonku své profesní dráhy uvědomila, že není nutné žáky striktně vést: KU12-61-3 [3:12]: *„Že pokud dětem pouze zadám úkol a ponechám je samostatně pracovat, vypořádají se s úkolem samostatně a bez mé pomoci.“*

Možnost nahlédnout na výuku očima žáků doprovázeli učitelé následujícími výroky, které navodila otázka č. 5 (*Co Vás překvapilo na odpovědích žáků v anketě?*):

KU2-33-5 [5:2]: *„Spontánnost odpovědí.“*

KU13-37-4 [5:13]: *„Neumí se vyjádřit.“*

KU18-36-345 [5:18]: *„U dvou dětí hodnocení své práce: ohodnotili práci jako hnusnou, strašnou, přestože hodnocení učitelky nebylo úplně negativní. Zároveň však dokáží pojmenovat, co by vedlo ke zlepšení.“*

Otázka č. 1 (*S jakými obtížemi jste se při hodnocení výsledků zadaného úkolu setkali?*) zjišťovala, s jakými obtížemi se učitelé při hodnocení setkali. Objevovaly se odpovědi týkající se jak konkrétních situací, které učitelky řešily, tak samotného hodnocení:

KU96-26-4 [1:96]: *„Nebyla jsem si jistá, jak obrázek hodnotit. Zda využití celé plochy papíru, gumování - šmouhy, nepoznání některých útvarů...“*

NU83-45-3 [7:83]: *„Je velice těžké vybírat a hodnotit.“*

Shrneme-li výsledky, můžeme respondenty rozdělit podle získaných odpovědí na dvě skupiny: na ty, kteří si uvědomovali obtíže při hodnocení a přiznali je, a na ty, kteří s hodnocením potíže nemají, případně je nepřiznali. Kvalifikovaní učitelé uváděli obtíže týkající se výtvarných dispozic žáků, výběru prací, shody výtvoru s realitou a nesamostatnosti žáků.

Následující příklady představují příklady výroků charakteristických pro jednotlivé kategorie:

Kategorie: Výtvarná dispozice

KU2-33-5 [1: 2]: *„Děti neumí kreslit, především postavy.“*

KU16-34-3 [1:16]: *„Žáci chtěli vybarvovat. Mají problém s kompozicí.“*

KU21-46-4 [1:21]: *„Žáci 4. třídy ještě nemají zcela zvládnutou techniku kresby. Někteří se báli kreslit bez předlohy, nevěří si.“*

Kategorie: Výběr

KU10-39-3 [1:10]: *„Rozhodnout, který obrázek je nejhezčí (nejzdařilejší) a naopak.“*

KU15-26-3 [1:15]: *„Práce jsou velmi vyrovnané a přijde mi těžké zhodnotit povedenou a nepovedenou práci.“*

Kategorie: Shoda s realitou

NU1-24-5 [10:1]: *„Velmi zdařilá práce. Správně pochopila poměr mezi velkým a malým zvířetem. Pochopila a správně splnila zadání. Žirafa a člověk vypadají jako v realitě.“*

NU1-24-5 [10:1]: *„Nepochopil, i když jsme si vysvětlovali, které zvíře je malé a které velké. Postava neodpovídá realitě.“*

Kategorie: Bez potíží

KU11-47-4 [1:11]: „*Při hodnocení nemívám obtíže, dětem vždy řeknu kritéria, podle kterých hodnotím.*“

KU12-61-3 [1:12]: „*Nemívám obtíže při hodnocení výsledků, na každé dětské práci je vždy něco dobrého, za co mohu dítě pochválit.*“

Kategorie: Nesamostatnost

KU81-40-4 [1:81]: „*I když bylo téma jasné, žáci se neustále ptali, jak to udělat a jestli můžou kreslit to či ono.*“

O další vzdělávání týkající se hodnocení učitelky neprojevovaly velký zájem. Nikdo po nich další vzdělávání ve výtvarné výchově a její didaktice nechce a nevyžaduje (ani vedení školy, ani rodiče). Setkali jsme se s upřímnou výpovědí kvalifikované učitelky páté třídy (56 let) KU63-56-5 [6:63]: „*Za celou mou praxi náš pan ředitel nepřišel ani jednou na hospitaci do výtvarné výchovy.*“ Nezájem managementu o to, co se ve výtvarné výchově děje, je příčinou nejasné představy o tom, co by se ve výtvarné výchově mělo dít, co by učitelé měli učit, co by žáci měli znát a umět. Vedení školy mnohdy uspokojuje výzdoba, tj. množství „obrázků“ a „výrobků“, kterými se škola může pochlubit na chodbách a nástěnkách. Nezájem o hodnocení se projevil také v odpovědích na poslední otázku ankety pro učitele, kde respondenti často uváděli výroky nevztahující se k dotazu. Ačkoliv byli tázáni na zájem účastnit se vzdělávacího semináře věnovaného hodnocení ve výtvarné výchově, nejčastější odpovědí byl zájem dozvědět se, jak žáky motivovat, jaké nové techniky a nápady mohou získat apod. Jako příklad uvádíme odpověď KU51-32-3 [6:51]: „*Spíše bych se zúčastnila semináře zaměřeného na získání motivace kreslení u dětí.*“ Je zřejmé, že i když učitelé přiznávají hodnocení důležitost, není z jejich pohledu nejdůležitější.

6.4 Shrnutí dílčích závěrů třetí etapy výzkumu

Přestože se terénní sonda ukázala být náročná ve všech svých fázích, měla své opodstatněné výhody. Vnesla do zkoumané problematiky obohacující náhled díky získání rozsáhlého souboru autentických výpovědí učitelů a především žáků (včetně vzorku výtvarných artefaktů) z reálných hodin výtvarné výchovy. Obsahová analýza výpovědí doplnila a potvrdila některá zjištění z předchozích etap výzkumu realizovaných metodou dotazování, rozhovoru a participačního pozorování. Jde především o orientaci učitelů (ale i žáků) na *klasifikaci*, *technické hledisko* (poměr velikostí, proporce), důraz na *námět* a *shodu výtvarného vyjádření se skutečností* („přiblížení se realitě“, identifikace zobrazených prvků). Učitelky překvapila sebekritičnost dětí ve vztahu k vlastnímu výtvarnému vyjádření. Při hodnocení se příliš zaměřovaly na psychologickou stránku dětského výtvarného projevu (počet prstů, výskyt všech částí těla) a prokazovaly minimální důraz na výtvarnou stránku dětských kreseb.

Při realizaci výzkumu jsme narazili na podceňování žáků ze strany učitele, podhodnocování se žáků jimi samými, nesoulad mezi hodnocením dětské práce učitelem a samotným žákem a přílišnou sebekritiku. Ta mohla být u starších žáků pózou, související s počínající krizí dětského výtvarného projevu. U mladších žáků však bylo překvapující, nakolik převládalo jejich negativní sebehodnocení. Proč se žáci podhodnocují již od nejnižších ročníků? Je důvodem jejich nízké sebevědomí nebo obava pozitivně se ohodnotit před třídou? Takové vysvětlení v našem případě neobstojí, jelikož jsme se žáků tázali písemnou anketou a ta byla anonymní. Popisovaný jev, na který jsme narazili nejen při vyhodnocování žakovských anket, ale také během přímého kontaktu se žáky při pozorování výuky, by si jistě zasloužil hlubší prozkoumání. V rámci našeho výzkumu jsme se otázkám žakovské sebekritiky v souvislosti s hodnocením výtvarných produktů dále nevěnovali, protože tento aspekt nebyl součástí našeho výzkumu a překračoval by jeho možnosti. Předpokládáme ale, že se k němu ještě vrátíme a pokusíme se najít jeho příčiny.

Nedostatečnost funkčního slovníku učitele se odráží nejen ve vyjadřovacích (ne)schopnostech samotných učitelů, ale jako bumerang se vrací v podobě výpovědí žáků a podává alarmující informace o kultuře komunikačních interakcí v edukační realitě, která má po odborné i lingvistické stránce velmi nízkou úroveň. Předávání jazyka, v tomto případě odborného, patří k neodmyslitelné součásti kultury, ve které žijeme. Vyznačuje-li

se komunikace odborně-jazykovými nedostatky, které omezují obsah a sdílený význam předávané informace, dochází v rámci interakce mezi účastníky k nedorozuměním či zkresleným porozuměním. Adekvátně tomu odpovídá kvalita předávaných hodnot, které jsou při hodnocení záměrně či skrytě sdíleny.

Při zpracování dat žákovských anket jsme došli k zajímavému a překvapujícímu zjištění, že vyšší kvalitativní úroveň žákovských odpovědí nemusí vždy odpovídat vyššímu věku respondentů. Kvalita žákovských odpovědí spíše odrážela učitelovo pojetí výuky, což dokládá hromadný výskyt stručných či jednoslovných odpovědí u většiny žáků jedné třídy nebo naopak převažující výskyt odpovědí v celých větách u třídy jiné. Rozbor anket žáků a jejich výtvarných prací ukazuje na rozdílnou úroveň žákovských dovedností v písemném projevu, verbálním vyjadřování a výtvarném vyjadřování. Soubory výpovědí z jednotlivých tříd vykazují obdobné prvky nejen z hlediska obsahu, ale také z hlediska formy. Napříč věkem žáků se způsob odpovědí lišil ve formulacích, které byly v některých případech pouze jednoslovné, v jiných žáci odpovídali celou větou. U souborů anket žáků z jedné třídy se nápadně často objevovaly stejné či podobné formulace, které se obsahově shodovaly s anketami příslušného učitele. Důvodem shody odpovědí v rámci jedné třídy mohlo být například opisování žáků navzájem nebo důraz na určité prvky v průběhu výuky, které žáci reflektovali ve svých výpovědích. Shoda odpovědí mohla být způsobena také nápodobou učitelky. Na základě výsledků výzkumu a zkušeností ze zpracování dat se domníváme, že podoba žákovských odpovědí souvisí s interakčním stylem výuky učitele bez ohledu na věk žáků. Žáci, kteří jsou zvyklí účastnit se diskusí, formulovat otázky a odpovědi, vybírat, porovnávat a hodnotit, automaticky rozvíjejí své verbální dovednosti, učí se zaměřovat pozornost na určité jevy, rozšiřují svůj funkční slovník a získávají přidanou hodnotu, která je důležitým předpokladem pro život v současné společnosti.

V anketních odpovědích žáků jedné třídy se často objevovaly odkazy na požadavky, poznámky a hodnotící soudy učitelek. Například kvalifikovaná učitelka KU13 (4. třída) vyžadovala po žácích mříž, ohradu kolem zvířete, ošetřovatele označeného křížem a branku s nápisem ZOO. Tyto požadavky se promítly také do žákovských anket a poskytly pohled do reálné výuky:

D-4 [18:114]: *„Paní učitelka mito ohodnotila, že jsem zapoměla namalovat klec a chovatele zvířete.“*

D-4 [18:115]: *„Chyběla mi branka se značkou zoo... Označit ošetřovatele křížkem, nakreslit branku zoo.“*

CH-4 [16:90]: *„Neudělal jsem ohradu... Naučil jsem se, že u velkého zvířete musím udělat ohradu.“*

Při analýze anket nás překvapilo, že žáci nejsou zvyklí kreslit tužkou. V jejich výpovědích se objevovaly formulace typu CH-5 [13:824]: *„Naučil jsem se kreslit jenom tužkou.“* nebo D-3 [17:332] *„Už vím, jak používat tušku.“* Dále dětem, ale i některým učitelkám, chyběly barvy, tj. pastelky. Námět výtvarného úkolu spojený s dějovým příběhem a orientovaný do prostředí zoologické zahrady jsme zvolili proto, že téma zvířat je mezi učiteli velmi oblíbené a často ve výtvarné výchově využíváné, protože *„děti to mají rády“*. V této souvislosti ukazují výsledky učitelské ankety na skutečnost, že a) učitelé jsou překvapeni obtížností nakreslit zvíře a b) žáci neradi zvířata kreslí, protože neví jak.

Očekávali jsme vyšší zájem ze strany učitelů o případné semináře věnované problematice hodnocení dětských produktů ve výtvarné výchově. Ukázalo se, že učitelé o semináře tohoto typu nejeví velký zájem, preferují kurzy zaměřené na inspirační podněty a „nové techniky“ vhodné pro edukační praxi, případně na způsoby motivace. Na otázku č. 6 (*Pokud byste měli možnost zúčastnit se semináře (kurzu) zaměřeného na hodnocení dětských výtvarných prací, na co byste se chtěli zeptat? Co by Vás zajímalo?*) učitelé odpovídali rozdílně a v mnoha případech se jejich odpovědi týkaly jiných záležitostí než hodnocení.

Jako zajímavost stojí za zmínku uvést, že realizace zadaného výtvarného úkolu s doplňující anketou se u učitelů setkala s poměrně velkým zájmem. Podle sdělení studentů se na některých školách realizoval zadaný úkol ve více třídách a dobrovolně se zapojilo více kvalifikovaných učitelů. V těchto případech byl do výzkumného souboru zařazen pouze jeden učitel, ostatní nebyli do výzkumného vzorku zařazeni. Poměrně velký zájem o realizaci námi zadaného úkolu na školách si vysvětlujeme faktem, že učitelé jsou vděční za každý nápad a inspiraci, který jim usnadní plánování a přípravu výuky, což ovšem není příliš povzbudivá informace. Náš názor se opírá o svědectví jedné z respondentek (nekvalifikované učitelky), která při předávání anket a vybraných prací připojila tento komentář:

„Tak tady vám nesu všechny práce, které jsme realizovali. Paní učitelky z naší školy vás moc pozdravují a děkují za dobrý nápad. Nejdřív jsem chtěla oslovit jen kolegyni, která se

mnou učí ve vedlejší třídě. Ale nějak se to na škole rozkřiklo a o přestávce se za mnou seběhly všechny učitelky z prvního stupně, a že taky chtějí ten úkol zkusit. Takže jsme kreslili ve všech třídách a všem se to líbilo. Tady máte výkresy všech našich žáků, teda kromě prvňáčků. Těm jsme ty obrázky nechtěli vzít, a tak je teď máme pověšené na chodbě. A kdybyste zase měla nějaký úkol, tak se určitě ozvěte...“

Pro další výzkumné sondy tohoto typu bychom doporučovali následující změny a úpravy. První impuls, týkající se vyznačení řádků na odpověď u žákovských anket, nám poskytly samotné učitelky participující na výzkumu, které svým žákům na předtištěných formulářích samy doplnily potřebné linky. Zpětně jsme si uvědomili, že žáci, zvláště mladšího věku, mohou mít problémy se psaním na papír bez linek. Dále bychom vzali v úvahu možnost zaznamenat anketu žáků přímo na druhou stranu výtvarné práce, což by umožnilo porovnat konkrétní kresbu s výpovědí daného žáka – autora. Na tuto možnost nás navedla jedna z učitelek, která aktivně přilepila na zadní stranu vybraných dětských prací příslušné anketní lístky. Taková inovace by ale vyžadovala předem připravené předtištění anketních otázek na kreslicí karton a náročnější administraci. Tyto dva uvedené příklady svědčí o tom, že realizovaná výzkumná sonda, která se zabývala hodnocením a interakcí, se sama stala interakčním prostředkem s vlivem na všechny zúčastněné osoby, tj. na učitele, jejich žáky a výzkumníka.

Jedním z důvodů, proč jsme se rozhodli zaměřit pozornost na terénní výzkum a prozkoumat edukační prostředí přímo v praxi, bylo naše přesvědčení, že pro vzdělavatele budoucích učitelů je nezbytně nutné znát, jaká je skutečná praxe, protože pokud o ní nic nevíme, „*jen obtížně můžeme reagovat na její potřeby a kvalitně pro ni připravovat stávající i budoucí učitele*“ (Hazuková 2003b, s. 11).

7 Diskuse a shrnutí výsledků výzkumného šetření

V kapitolách věnovaných praktickému výzkumu jsme se pokusili nahlédnout do problematiky hodnocení ve výtvarné výchově nejen z pohledu nezávislého výzkumníka, ale také z pohledu samotných aktérů, tj. učitelů a žáků. Nyní stručně shrneme získané zkušenosti a zjištěné výsledky.

Velikost výzkumných vzorků byla ovlivněna ochotou učitelů participovat na výzkumném šetření, zvláště ve druhé a třetí etapě výzkumu, které byly založeny na osobním kontaktu a byly pro zúčastněné osoby časově náročné. Výzkumný vzorek druhé etapy sice nezahrnoval příliš vysoký počet učitelů (20), přesto je podle našeho názoru toto zastoupení dostačující pro poskytnutí adekvátního náhledu na problematiku. Domníváme se, že zjištěné výsledky mají nespornou výpovědní hodnotu, protože poskytly pohled na aktuální edukační praxi přímo v podmínkách reálné výuky. Především pozorování a rozhovory s učiteli se staly významným zdrojem informací a umožnily sestavit rozměrný korpus výpovědí učitelů zaměřených na problematiku hodnocení a zpětné vazby ve výtvarné výchově, který může sloužit dalšímu detailnějšímu bádání.

Jednotlivé aspekty, které jsme v rámci výzkumného komplexu sledovali, jsme rozdělili do tematických celků a podrobně popsali v předchozích kapitolách s ohledem na metody, které byly v jednotlivých výzkumných etapách použity. Věnovali jsme se otázkám spojeným s komunikací a interakcí v hodnotících situacích výtvarné výchovy se zaměřením na závěrečné fáze výuky.

V této kapitole se pokusíme porovnat výsledky dosažené v jednotlivých etapách výzkumu a na jejich základě zodpovědět na následující dílčí výzkumné otázky.

1. V jaké formě a s jakým obsahem probíhají interakční procesy ve výuce výtvarné výchovy?

Dotazníkové šetření ukázalo, že interakční procesy v hodnotících situacích při výuce výtvarné výchovy probíhají ve většině hodin, pravidelně, případně po dokončení výtvarných projektů. Za hlavního aktéra hodnotících činností respondenti nejčastěji uváděli učitele společně se žáky. Interakce při hodnocení nejčastěji probíhají v případě učitelů kvalifikovaných formou slovního komentáře učitele nebo klasifikací, u učitelů

nekvalifikovaných převažuje hodnocení klasifikací a následuje slovní komentář učitele. Nicméně zkušenosti z reálné výuky ukázaly, že výsledky získané formou anonymního dotazníku neodpovídají skutečné situaci. Při pozorování výuky jsme zjistili, že hodnocení bylo realizováno v případě kvalifikovaných učitelek ve dvou třetinách pozorovaných jednotek, u nekvalifikovaných učitelek pouze v polovině. Tento výsledek byl samozřejmě ovlivněn přítomností výzkumníka ve výuce, před kterým se některé učitelky, a zvláště nekvalifikované, snažily nehodnotit kvůli obavám z nedostatečných kompetencí. V hodinách, ve kterých nedošlo k závěrečnému hodnocení, jsme pozorovali a z reakcí žáků vyvodili, že výuka bez hodnocení není neobvyklou situací. To znamená, že pravidelné a většinové hodnocení uváděné v dotaznících neodpovídá skutečnosti v praxi. Neradi bychom ale dělali ukvapené závěry, je možné, dokonce i pravděpodobné, že chápání a interpretace hodnotících aktivit u výzkumníka a učitelek se liší. Pozorování potvrdilo, že hlavním aktérem hodnotících aktivit je učitelka se žáky, ale přímý kontakt s hodnotícími situacemi nám dovoluje tuto skutečnost upřesnit: hodnocení se sice účastní učitelka se žáky, avšak převážná aktivita je delegována na žáky. Tomu odpovídá také nejčastěji pozorovaná forma hodnocení. Všechny nekvalifikované učitelky, které hodnotily, využily prezentaci žáků, při níž hodnotící soudy vyslovovali převážně žáci. Učitelky se k hodnocení příliš nevyjadřovaly nebo potvrdily hodnotící soudy žáků. V případě kvalifikovaných učitelek také převládalo hodnocení formou slovního komentáře, následoval dialog a hodnocení klasifikací, tj. známkou. Prezentace se vyskytovala v ojedinělých případech. Ukazuje se, že kvalifikace učitelek spolurozhoduje o způsobu hodnocení. Nekvalifikované učitelky dávají přednost hodnocení, při kterém se na ně samé nesoustřeďuje příliš pozornosti. Obávají se, že jejich nedostatečné odborné znalosti odhalí bezradnost a nekompetentnost. Přenechávají proto aktivitu žákům, čímž paradoxně umožňují vytvářet interakční situace a nezáměrně směřují žáky k sebehodnocení. Kvalifikované učitelky se cítí jistější, a to jim dovoluje zvolit takové způsoby hodnocení, které vyžadují jejich dominanci, tj. komentář, dialog a známkování. Na tomto místě považujeme za vhodné odkázat na Fulkovou (2008, s. 132–134), která na základě zkoumání učitelských reflexí dochází k závěru, že „*dítě, jeho výkon a výsledek*“ mohou být „*prostředkem sociální konstrukce*“, to znamená nejen zpětnou vazbou, ale také „*potvrzením legitimacy konání a pohledu na sama sebe jako učitele*“. Ovšem zároveň jsme zjistili, že zatímco kvalifikované učitelky vyslovují hodnotící soudy či přidělují známku,

žáci zůstávají v pasivní pozici a nedostávají možnost k vyjádření. Interakce je tak víceméně jednosměrná. Pouze ve třetině pozorovaných jednotek dostali žáci možnost se vyjádřit k hodnocení učitelky. Navíc, terénní sonda (konkrétně anketa pro žáky) ukázala, že téměř třetina žáků má na hodnocení učitelky odlišný názor. Zatímco v dotazníku uvedla výrazná většina respondentů, že vzorkem pro hodnocení jsou všechny dětské výtvarné práce, při pozorování převažovalo hodnocení vybraných prací.

2. Ovlivňuje hodnotící kompetence učitelů jejich kvalifikace a věk? Jestliže ano, ve kterých ukazatelích?

Výsledky výzkumných šetření ukazují, že na většinu sledovaných aspektů spojených s hodnocením, nemá kvalifikace učitelů a jejich věk velký vliv. Nicméně objevily se situace, ve kterých bylo třeba zohlednit kvalifikaci či věk respondentů. Pozorováním jsme zjistili, že kvalifikace ovlivňuje rozhodování učitelek o způsobu hodnocení a výběru interakčního prostředku, kterým je u kvalifikovaných učitelek komentář a dialog a u nekvalifikovaných učitelek klasifikace a komentář. Zatímco v dotazníku nekvalifikovaní učitelé uváděli jako nejčastější způsob hodnocení klasifikaci, při pozorování neklasifikovali ani jednou. Kvalifikovaní učitelé častěji přebírají iniciativu při hodnocení, na druhou stranu nedávají příliš prostoru pro vyjádření žáků. Nekvalifikované učitelky dávají přednost prezentaci a delegují hodnotící aktivity na žáky. Věk učitele se projevil u nejčastějšího hodnotícího prostředku v průběhu roku, nejmladší učitelky vykazovaly vyšší hodnoty u klasifikace než jejich starší kolegyně, a u role učitele při hodnocení. Nejstarší věková skupina (nad 51 let) vykazovala nejmenší podíl dominance učitelky. Také frekvence hodnocení a výběr vzorku hodnocených prací vykazovaly ve vztahu ke stoupajícímu věku respondentů vyšší hodnoty. Nekvalifikovaní a nejstarší učitelé jsou podle dotazníkového šetření přísnější v klasifikaci, kvalifikovaní a mladší učitelé častěji hodnotí samými jedničkami. Nekvalifikovaní a nejmladší učitelé nejčastěji hodnotí výtvarnou výchovu slovním nebo kombinovaným hodnocením, i když ve všech skupinách respondentů tvořila závěrečná klasifikace naprostou převahu. Tento údaj příliš nekorresponduje se snahou nekvalifikovaných učitelů nepouštět se do komentovaného hodnocení v průběhu roku a s jejich zřetelnými obtížemi formulovat hodnotící výroky. Přesto právě tito učitelé nejčastěji vytvářejí hodnotící komentáře, jejichž formulace je bez

adekvátních znalosti přinejmenším obtížná. Kvalifikace a věk respondentů se nejvýrazněji odrazily v názorech na klasifikační hodnocení na konci školního roku. Třetina nekvalifikovaných učitelů nedokázala odpovědět. S klasifikací souhlasí většina nejstarších učitelů, naopak nesouhlasí většina učitelů ve věku 31-50 let. Nejmladší učitelé ve stejných hodnotách souhlasili s klasifikací ve výtvarné výchově a stejně tak se nedokázali rozhodnout.

3. Jak žáci vnímají a reflektují hodnocení svých výsledků výtvarných činností učitelem:

Z hlediska osvojeného/osvojovaného učiva výtvarné výchovy se anketním šetřením ukázal významným vliv přístupu učitelek k hodnocení jak v průběhu výuky, tak na jejím konci. Žáci za osvojené učivo považují nejčastěji nové informace související s námětem výtvarného úkolu a komentáře učitelek, které zazněly ve výuce v motivační, tvořivé a hlavně v hodnotící fázi. V anketách žáků jedné třídy se často opakovaly stejné výroky a tytéž se objevovaly v anketách učitelů nebo ve formulacích kritérií výběru. Tyto výroky reflektují jevy, na které je ze strany učitelů kladen důraz, které se stávají hodnotou předávanou učiteli a přijímanou žáky. Je zřejmé, že role učitele nespočívá pouze ve zprostředkování vzdělání žákům, učitel svým přístupem může žáky kultivovat nebo jim jen předávat vlastní „vkus“.

Z hlediska získané zkušenosti můžeme zmínit obtížnost porozumění příslušné otázce v anketě pro žáky, která byla nejčastěji nezodpovězena. Přesto jsme zaznamenali několik výpovědí, které signalizují zájem žáků o reflexi výuky a jejich snahu zamyslet se nad smyslem řešeného úkolu.

Z hlediska náhledu na kvalitu svého výkonu ve srovnání s hodnocením vyučujících můžeme konstatovat, že většina žáků s hodnocením učitelky souhlasí. Souhlas vyjadřovali nejen v případě pozitivního /úspěšného hodnocení, ale také v případě negativního/neúspěšného hodnocení. Téměř třetina žáků vyjádřila nesouhlas s hodnocením učitelky. V případě nesouhlasu se jednalo většinou o situace, ve kterých bylo hodnocení učitelky lepší než hodnocení žáka. Tento fakt zmiňovaly samotné učitelky v anketách, ve

kterých vyjadřovali údiv a překvapení nad tím, že žáci hodnotí svůj výtvarný projev mnohem kritičtěji než ony samy. Nejednalo se jen o žáky, kteří prochází tzv. krizí dětského výtvarného projevu, ale také o žáky třetích tříd, to je o žáky osmi a devítileté. Ačkoliv se mluví v souvislosti s dřívějším dospíváním dětí o snižování věkové hranice, od které se začíná krize dětského výtvarného projevu objevovat, přesto nás žákovské reakce překvapily. Kritičtější ke svému výtvarnému projevu byly dívky.

V případě anketního šetření jsme pracovali s údaji získanými od žáků třetích až pátých tříd. Vzhledem k jejich nízkému věku bylo vyplnění ankety pro některé žáky příliš složité. Obtížnost při vyplňování anketních lístků ale nesouvisela s věkem žáků či navštěvovaným ročníkem, týkala se individuálních případů napříč věkovými skupinami. Při analýze jednotlivých anket se dokonce dala vystopovat určitá jazyková a stylistická podobnost žákovských odpovědí v rámci jedné třídy, která nepochybně souvisí s učebním stylem daného vyučujícího. Žáci některých tříd odpovídali celými větami, jiní pouze jednoslovně, u žáků jedné třídy se často opakoval obsah odpovědí zřejmě podle důrazu, který na něj kladl učitel. Žákovské ankety tak nepřímo reflektovaly edukační realitu dané vyučovací jednotky z pohledu žáka. Staly se také zpětnou vazbou pro samotné učitele, vítanou a občas překvapivou. Terénní sonda se díky této zpětné vazbě přiblížila akčnímu výzkumu, protože nastavila „zrcadlo“ účastníkům a dala jim nahlédnout na výuku očima žáků. Překvapivé reakce učitelů na žákovskou reflexi výuky dokresluje následující výpověď učitelky KU8: *„Nikdy dříve mě nenapadlo, že bych se takto mohla svých žáků zeptat. Vlastně nikdy jsem se jich na názor neptala... A dost mě překvapilo, jak píšou, že se nic nenaučili... Takhle jsem o tom dřív nepřemýšlela. Myslím, že takovou anketu sama občas zkusím“.*

Ucelený soubor autentických výpovědí učitelů nebylo možné a ani žádoucí zařadit do vlastního textu práce, proto byly vybrány pouze exemplární, výjimečné nebo často se opakující případy, které sloužily k doložení popisovaných faktů nebo ilustrovaly specifickou situaci. Obsáhlá soubor výroků a výpovědí učitelů i žáků, které jsme během výzkumných šetření shromáždili, představuje aktualizované pokračování příkladových situací, které publikovaly Hazuková a Dvořáková (2002a, 2002b) pro potřeby didaktické analýzy v rámci profesionální přípravy učitelů. Tento korpus, který nabízí autentické výroky, poskytuje zamyšlení nad názory současných učitelů výtvarné výchovy a jejich

žáků. Plánujeme tento informačně cenný soubor využívat v rámci didaktických seminářů a také zamýšlíme jeho využití v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Musíme ale upozornit, že vzorek respondentů tvořili učitelé, kteří z pohledu svých nadřízených – ředitelů realizovali kvalitní a pro hospitační návštěvu vhodnou výuku, a učitelé ochotní nechat nahlédnout do jejich pedagogické praxe. Z tohoto hlediska je třeba mít na zřeteli, že nemáme k dispozici a součástí souboru nejsou výpovědi ostatních učitelů, těch „méně kvalitních“ či neochotných se prezentovat v rámci pedagogické činnosti. Získané výpovědi „zrcadlí“ pohled do praxe omezené na takovou, jaká nám byla nabídnuta a jaká z pohledu učitelů (a jejich ředitelů) představuje ideální či ideálu se blížící vzorec.

Eticky problematické se jeví zveřejnění výsledků realizovaného výzkumu, protože je omezeno a limitováno etickými zásadami, které jsme si stanovili, a jsme vázáni je dodržet. Výsledky výzkumu totiž nevyznívají příliš pozitivně v kontextu profesionální kvalifikace učitelů. Již v průběhu zkoumání jsme narazili na problémy, které je třeba řešit a hledat cesty k jejich nápravě či odstranění. Pouhé zveřejnění výsledků ale zjištěné nedostatky neodstraní. Dalším úkolem navazujícím na výzkumná zjištění bude najít způsob, jak v širším měřítku zjištěné výsledky pozitivně využít pro zkvalitnění praxe, to znamená zaměřit se na otázky spojené s profesionální přípravou učitelů prvního stupně základní školy a zjistit, v čem nebyli na fakultách dostatečně připraveni, popřípadě co (a proč) způsobilo změnu jejich jednání v praxi. Nemyslíme si totiž, že prokazované, nedostatečné hodnotící kompetence učitelů mají původ v pregraduální přípravě studentů. Studijní programy všech učitelských oborů věnují didaktické přípravě dostatečnou pozornost a ze sylabů didakticky zaměřených předmětů obecných i oborových, které jsou veřejně přístupné na webových stránkách jednotlivých pedagogických fakult, je zřejmé, že témata spojená s problematikou hodnocení a zpětné vazby jsou nezbytnou součástí pregraduálního studia.

V závěru této kapitoly bychom rádi uvedli, že prezentované **výzkumné šetření, které sledovalo téma komunikace, interakce a hodnocení, se v průběhu realizace a především v jeho druhé a třetí etapě, samo vyjevilo jako interakční prostředek mezi výzkumníkem, učitelem a žákem.** Jestliže v kontextu současné edukační praxe chápeme hodnocení nejen jako prostředek, ale také jako cíl, můžeme posuzovat náš výzkum, směřující k definovaným cílům, také z hlediska jeho interakčního potenciálu.

8 ZÁVĚR

V dizertační práci, která se zabývala otázkami spojenými s komunikací, interakcí a hodnocením ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy, jsme se snažili zaměřit pozornost zejména na souvislost mezi teoretickým poznáním a reálnou zkušeností z edukační praxe. V teoretické části práce jsme na zkoumanou problematiku nahlíželi několika hledisek: filozofického, antropologického, sociálně-psychologického, pedagogicko-psychologického a z hlediska specificky výtvarného. Filozoficky zaměřené kapitoly jsme věnovali teorii hodnot – axiologii a myšlenkám filozofa Paula Ricouera. Antropologicky zaměřené kapitoly uvedly do vztahu předávání hodnot, enkulturaci a socializaci. Sociálně-psychologický pohled na zkoumanou problematiku vycházel z osobnostně-interakčně-hodnotového pojetí dítěte. V pedagogicko-psychologicky zaměřených kapitolách jsme sledovali otázky spojené s pedagogickou interakcí a komunikací a ty jsme dále rozvíjeli z pohledu specifík výtvarného vzdělávání, přičemž jsme vycházeli z teoretických poznatků a výzkumných zjištění reprezentovaných především Slavíkem (1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b), Fulkovou (2004, 2005, 2008) a Hazukovou (1998, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d), na jejichž základě jsme vymezili klíčové pojmy, které tvořily teoretickou oporu pro výzkumnou část práce.

Na teoretickou část jsme navázali kapitolami zabývajícími se metodologickými otázkami realizovaného výzkumu kombinujícího kvantitativní a kvalitativní přístupy. Představili jsme design a strukturu výzkumného komplexu, který se skládal ze tří na sebe navazujících výzkumných etap, nazvaných podle dominující výzkumné metody „Dotazník“, „Pozorování“ a „Sonda“. Popsali jsme metodologická východiska, o něž se výzkum opíral, úskalí sběru dat a jejich vyhodnocování včetně omezení, která realizovaný výzkum limitovala. Významnou pozornost jsme věnovali etickým otázkám vztahujícím se k plánování, realizaci a vyhodnocení terénního výzkumu.

Ve výzkumné části práce jsme analyzovali a interpretovali data získaná v jednotlivých výzkumných etapách prostřednictvím dotazníkového šetření, participačního pozorování, rozhovorů, anket a terénní sondy založené na realizaci a reflexi zadaného výtvarného úkolu. Každá výzkumná etapa pracovala s vlastním výzkumným vzorkem,

kteřý vycházel ze základního souboru tvořeného učitelii výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol v Libereckém kraji. Do výzkumného vzorku etapy „Dotazník“ bylo zahrnuto 212 učitelů, v etapě „Pozorování“ se výzkumu zúčastnilo 20 učitelů a etapa „Sonda“ byla realizována na vzorku čítajícím 100 učitelů a jejich žáků, kterých bylo 2 755. Zjištěné výsledky jsme shrnuli v kapitole 7 *Diskuse a shrnutí výsledků výzkumného šetření*, která uzavírá celou výzkumnou část.

V jednotlivých výzkumných etapách jsme hledali odpovědi na výzkumný problém formulovaný následující otázkou: **Jaké zpětnovazebné informace získávají žáci od učitelů v interakcích zaměřených na hodnotící procesy ve výtvarné výchově?** Tuto hlavní výzkumnou otázku jsme strukturovali na tři dílčí výzkumné otázky, které zkoumaly aspekty související se sledovanou problematikou prostřednictvím různých výzkumných metod.

Dotazníkovým šetřením jsme zkoumali první dvě dílčí výzkumné otázky: *V jaké formě a s jakým obsahem probíhají interakční procesy ve výuce výtvarné výchovy? a Ovlivňuje hodnotící kompetence učitelů jejich kvalifikace a věk?* Zjistili jsme, že učitelé, bez ohledu na kvalifikaci a věk, považují hodnocení ve výtvarné výchově za důležité, ale také obtížné. Nejčastějším způsobem, který poskytuje zpětnou vazbu o výsledku výuky a který zprostředkovává interakci mezi učitelem, žákem a jeho výtvarným produktem je komentář (kvalifikovaní učitelé) nebo klasifikace (nekvalifikovaní učitelé). Kvalifikace a věk neovlivňuje výběr hodnotících kritérií, přičemž převážná většina kritérií se netýká výtvarných kvalit žákovských produktů. Prokázalo se, že kvalifikovaní a starší učitelé přebírají v hodnotících činnostech dominantní roli, což na jednu stranu ukazuje na vyšší míru jejich hodnotících kompetencí a profesní suverenity, avšak na druhou stranu se projeвило, že dominance učitele vede k pasivnější roli žáků, čímž se použité interakční prostředky stávají nástrojem jednosměrné zpětné vazby. Podklady/kritéria hodnocení na konci školního roku (na vysvědčení) tvoří, bez ohledu na kvalifikaci a věk učitelů, snaha, pokrok, klasifikace, chování a materiální připravenost žáka.

Druhá etapa výzkumu (participační pozorování a rozhovory s učitelkami) se snažila zjistit, jakým způsobem probíhají konkrétní hodnotící činnosti v závěrečných fázích jednotky výtvarné výchovy. Hlavními pozorovanými jevy byla hodnotící činnost učitele, interakce učitele a žáka/žáků a obsah hodnotící zpětné vazby od učitele k žákovi/žákům. Na základě výsledků a porovnáním se zjištěními první etapy výzkumu, jsme došli k

závěru, že výsledky dotazníkového šetření zcela neodpovídají skutečnému stavu. Názor učitelů na důležitost a obtížnost hodnocení ve výtvarné výchově zůstal nezměněn, avšak neprokázala se shoda ve výskytu realizace hodnocení, frekvenci hodnocení, ve způsobu hodnocení, vzorku hodnocených prací a v roli učitele a žáka při hodnocení. V pozorovaných hodinách se ukázalo, že učitelé nehodnotí pravidelně nebo ve většině vyučovacích jednotek, jak uváděli v dotazníku. U nekvalifikovaných učitelů byl poměr výskytu a absence hodnocení shodný, u nekvalifikovaných učitelů se hodnocení nevyskytlo ve třetině pozorovaných jednotek. Nejčastěji pozorovaným způsobem hodnocení byl u kvalifikovaných učitelů slovní komentář, což odpovídá výsledkům dotazníku, avšak u nekvalifikovaných učitelů převažovala prezentace a delegování aktivity z učitele na žáka, ačkoliv v dotazníku učitelé uváděli jako nejčastější formu hodnocení klasifikaci. V dotazníku učitelé uváděli, že nejčastěji hodnotí všechny dětské práce, v pozorovaných hodinách šlo o vybrané práce. Jak se ukázalo, výskyt hodnocení byl limitován přítomností výzkumníka ve výuce, nicméně podle reakcí a chování žáků můžeme usuzovat, že absence hodnocení nejsou výjimečné. Z naší vlastní pedagogické praxe máme zkušenost, že pokud jsou žáci zvyklí na pravidelné hodnocení, jakákoliv jeho občasná absence je okamžitě registrována a hodnocení je žáky vyžadováno.

Třetí etapa výzkumu se snažila získat odpověď na třetí dílčí výzkumnou otázku a sledovala vnímání a reflexi hodnocení výsledků výtvarných činností učitelem z pohledu žáků. Zaměřila se na hledisko osvojeného/osvojovaného učiva výtvarné výchovy, získané zkušenosti a náhledu na kvalitu žákova výkonu ve srovnání s hodnocením vyučujících. Výsledky z terénní sondy rozšířily dosavadní zjištění o výběr kritérií hodnocení učitelem ve vztahu ke konkrétnímu výtvarnému úkolu, a především problematiku hodnocení z pohledu žáka. Ukázalo se, že kritéria hodnocení dětských kreseb se shodují s kritérii uváděnými v dotazníkovém šetření i zmiňovanými při rozhovorech, přestože šlo pokaždé o jiný kontext a jiný diskurs. Zaměřenost učitelů na snahu, splnění úkolu, proporce, identifikaci a čistotu dětských prací se projevuje jak při hodnocení v kontextu vlastní výuky, tak v postoji k hodnocení jako interakčnímu prostředku a zpětné vazbě.

S odkazem na hlavní výzkumnou otázku můžeme konstatovat, že zpětnovazebné informace, které žáci získávají v interakčních situacích zaměřených na hodnocení v závěru vyučovacích jednotek výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy, se vyznačují nepravidelností, nesystematičností, globálním zaměřením bez adresného individuálního

přístupu, holistickým hodnocením, jednostranností bez žákova aktivního vstupu do hodnotícího diskursu a pozitivním, avšak informačně prázdným charakterem.

V práci prezentované výsledky stejně jako další výzkumy edukační praxe dlouhodobě ukazují na preferenci hodnot, stále se odkazujících na „tradiční“ chápání výtvarného umění a výtvarné výchovy. Ačkoliv v oficiálních kurikulárních dokumentech i odborných kruzích se jeví zřejmý posun ve vnímání významu a úlohy výtvarného vzdělávání (máme na mysli především jeho důraz na kognitivní rovinu, cíle a výstupy, dialogický koncept výtvarné výchovy, orientaci na obrazový diskurs a vizualitu), v praxi přetrvává rezistentnost, konzervativnost a tradičně vnímané pojetí výtvarné výchovy jako relaxačního manuálně zaměřeného předmětu. Jedinečnost uměleckého díla či dětské výtvarné práce v praxi reprezentují požadavky učitelů na *originalitu, nápaditost, zajímavý přístup* apod., které ovšem kontrastují s dalšími zdůrazňovanými požadavky jako je *splnění úkolu podle zadání, čistota a přesnost*, čímž je myšlena shoda žákova výtvarného projevu s často stereotypní představou vyučujícího.

Zjištěné výsledky ukazují na stále přetrvávající nesystematický stav výuky výtvarné výchovy s navazujícími hodnotícími činnostmi učitele, pro něž je charakteristická bezděčnost, bezkontextovost, nekoncepčnost a nereflektovanost. Jelikož vzhledem k charakteru výzkumu a způsobu výběru výzkumného vzorku nemůžeme zjištěné výsledky zobecnit, omezíme se na konstatování vycházející ze zkušeností získaných zkoumáním výběrového vzorku učitelů. Terénní sondy do edukační praxe ukazují, že učitelé pracují se vzdělávacími obsahy výtvarné výchovy nedostatečně, omezeně nebo s nimi nepracují vůbec. Mnozí učitelé (bez ohledu na dosaženou kvalifikaci) nejsou schopni analyzovat úkol, dát ho do vztahu didaktické kategorie cíl - učivo - úkol - námět - technika, převážně učí „náměty“, shánějí se po „efektních“ nápadech a inspiraci hledají tam, kde jim ji nabízejí v prosté, zdobné a líbivé podobě. Vkus vzdělávatelů z praxe zaostává za teorií, jelikož teoretické stati jsou učitelům v podstatě nedostupné z hlediska jejich nedostatečné jazykové kompetence. Odbornému jazyku nerozumí, vyžadují „laickou“ úroveň, aniž si uvědomují si, že laika od odborníka odlišuje právě schopnost rozumět svému oboru. Propast mezi teorií a praxí se projevuje zvláště v oblastech vzdálených od univerzitních center. Hlavním důvodem tohoto stavu je skutečnost, že učitelé vzdělávacím obsahům a aktuálním tendencím nerozumí či nevědí, co si pod nimi představit. Tato neznalost

a neporozumění současných požadavků na výuku výtvarné výchovy se projevuje nejen při plánování a realizaci výuky, ale také při jejím (ne)hodnocení.

Prostřednictvím výzkumu jsme se pokusili o deskripci současného stavu problematiky hodnocení, interakce a zpětné vazby ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Nesledovali jsme kauzální vztahy mezi zkoumanými jevy, ale je zřejmé, že na základě námi zjištěných výsledků by se další výzkumy mohly ubírat právě tímto směrem. Hledáním příčin a podrobnější analýzou vztahů mezi zkoumanými jevy by se problematika zaměřená na hodnocení, interakci a zpětnou vazbu doplnila o další parametry a pravděpodobně by se vynořily nové aspekty, o kterých zatím jenom tušíme. Domníváme se, že další výzkumy orientované na žáky jako respondenty představují významný zdroj nových informací o tom, co se děje v konkrétní výuce. Jsou důležitým zdrojem vědeckého poznání a mohou přispět k hlubšímu porozumění edukační reality, protože výpovědi žáků jsou bezprostřední, spontánní a nezatížené všeobecně rozšířenými stereotypy.

Přestože jsme ve výzkumu neověřovali příčiny popisovaného stavu, na základě zjištěných výsledků a zkušeností se pokusíme formulovat teze, které se nabízejí k dalšímu bádání a ověření. Jedním z předpokladů kvalitativní změny zjištěného stavu je **systematické rozvíjení didakticky orientovaného výzkumu**, který klade důraz na žákovu učení v rámci výtvarného oboru. Neméně důležité je hledání **možností implementace nových poznatků založených na výsledcích empirických výzkumů do edukační praxe** tak, aby odpovídala současným požadavkům na nové pojetí role učitele. Výzvou pro výzkumníky je najít cesty, které by umožnily odstranit rozdíly mezi teoretickým poznáním a edukační realitou. Potřeba eliminace nedostatků v propojování výzkumných výsledků, teorie a praxe, je formulována také na webových stránkách Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV): *„Zvláště důležitá je komunikace výsledků výzkumu směrem k učitelům, pro kterou je podmínkou poznávání ‚jazyka praxe‘.“* O významu přípravného a dalšího vzdělávání učitelů primárního stupně v oblasti výtvarného vzdělávání není potřebné diskutovat. Pregraduální příprava studentů primárního vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy má svá omezení vycházející z **nedostatečnosti tradičního „renesančně“ chápaného pojetí pregraduální přípravy studentů** učitelství prvního stupně základní školy v současných podmínkách vzdělávacího procesu. Situace, kdy je výtvarná výchova jedním z mnoha studovaných (a později v praxi vyučovaných) předmětů, přímo nahrává

jejímu odkazování na okraj kurikula a zájmu. Přípravě v oboru výtvarné výchovy s omezenou dotací přímé výuky není umožněno dostatečně obsáhnout celou problematiku výtvarného vzdělávání, zvláště uvědomíme-li si skutečnost, že mnoho studentů přicházejících na pedagogické fakulty ukončilo své výtvarné vzdělávání na základní škole, které je odděleno od vysokoškolské profesní přípravy dlouhým časovým úsekem. Ze „začarovaného kruhu“, do kterého jsou vtaženi žáci, později studenti a následně učitelé či rodiče dalších žáků, představujícího cyklické předávání si naučených stereotypů, se obtížně vystupuje. Zvláště, pokud vůle tento stav změnit nemá příliš velkou podporu ze strany veřejnosti, zřizovatelů, ředitelů a často i samotných učitelů. O to více je potřeba se zaměřit nejen na samotné vzdělávání studentů podle současných požadavků, ale zvláště klást důraz na aplikaci a udržitelnost získaných znalostí a dovedností v praxi. Možnost a dosud ne plně využitou příležitost pro zlepšení situace v reálné výuce výtvarné výchovy vidíme především v **zaměření pozornosti pedagogických fakult na učitele v praxi**, kteří v celkovém počtu vzdělavatelů převažují. Tito učitelé jsou limitováni kontextem doby, ve které studovali, a pojetím výuky, které je ovlivňovalo a ovlivnilo. A právě těmto učitelům mohou pedagogické fakulty nabídnout příležitost k dalšímu profesnímu růstu, ať formou jednorázových kurzů či seminářů, nebo formou dalšího dlouhodobě orientovaného vzdělávání. Potřebnost **dalšího vzdělávání učitelů v oblasti výtvarné výchovy** a její didaktiky brzdí podceňování ze strany ředitelů i samotných učitelů, jak se vyjevilo při terénním výzkumu. Na jedné straně stojí přesvědčení ředitelů (a bohužel také většiny společnosti) o menší významnosti výtvarné výchovy v porovnání se stěžejními vyučovacími předměty, které blokuje podporu růstu kvalifikace učitelů. Na straně druhé je pravdou, že v záplavě nabídek dalšího vzdělávání se mnoho odborných výtvarných kurzů nenachází. Ukázalo se, že přístup učitelů k hodnocení **souvisí s jejich vztahem výtvarné výchově**. Na rozdíl od studentů oborové výtvarné výchovy, dělí učitelé primárního vzdělávání svůj zájem a oblibu mezi několik oborově různorodých předmětů. Je tedy zřejmé, že ne všichni vyučující mají k výtvarné výchově kladný vztah a tato skutečnost se nutně odráží v jejich přístupu k výuce a zacházení se vzdělávacími obsahy.

Předkládaná práce se snažila pohlédnout na problematiku komunikace, hodnocení a interakce z pohledu výzkumníka, učitele i samotného žáka. Pokusili jsme se obohatit dosavadní poznání o nové aspekty s vědomím, že sledované téma nelze považovat za plně zdokumentované, ukončené a vyčerpané. Závěry vzešlé z realizovaného výzkumu tvoří

pouze malý střípek bohaté a komplikované mozaiky, jakou hodnocení a interakce mezi učitelem a žákem a jeho výtvarným produktem představuje. Výtvarné produkty pouze jsou. Až člověk jim přisoudí hodnoty, „oživí je“, avšak zároveň se stává jejich zajatcem. Vliv hodnot na člověka je určitou manipulací ze strany výtvorů, nicméně, jak říká Dorotíková (1998, s. 22), hodnoty poznáme jen prostřednictvím skutečných jevů, tj. kulturních statků.

Věříme, že i přes omezení, kterými byl náš výzkum limitován, mohou jeho výsledky směřovat ke zkvalitnění profesní přípravy učitele výtvarné výchovy primárního vzdělávání, chápeme-li pedagogické znalosti jako nezbytný předpoklad pro pedagogické jednání. Nové pojetí výtvarné výchovy v RVP ZV přineslo do dosavadní praxe řadu změn, a ty bez adekvátních profesních kompetencí učitele nelze v praxi efektivně aplikovat. Smysluplnost neustálého vyhledávání problematických jevů a snahu o jejich řešení a uvádění do praxe potvrzuje starý princip roubování, který říká, že „když na volně rostoucí strom organicky naroubujeme zdravé větvičky z plodného stromu, učiníme jej daleko užitečnější a krásnější, než by byl, kdybychom jej pouze zalévali a pilně ošetřovali, ale v zásadě jej ponechali takovým, jaký je“ (Havlík – Kořa 2007, s. 145).

V počátečních kapitolách dizertační práce jsme se několikrát odkazovali na filozofa Paula Ricouera, jehož názory jsou blízké našemu přístupu ke zkoumané problematice. Také v závěru se k Ricouerovi vrátíme a celou práci uzavřeme jeho myšlenkou, podle které člověk může sloužit hodnotám pouze tehdy, pokud se stane jejich rytířem.

RESUMÉ

Dizertační práce se zabývá problematikou komunikace, interakce a zpětné vazby v souvislostech s hodnotícími situacemi ve výtvarné výchově na prvním stupni základních škol. Hlavním cílem je na základě výzkumných dat identifikovat současné problémy spojené se školním hodnocením ve výtvarné výchově jako povinném předmětu všeobecného vzdělávání a naznačit možnosti, které by přispěly k jejich postupnému odstraňování.

Teoretická východiska práce vychází z osobnostně-interakčně-kontextového hlediska pojetí výuky. Interakce v rovině učitel – žák tvoří součást všech pedagogických a výtvarných koncepcí, liší se jen mírou aktivity dítěte, tvořivostí učitele a preferencí forem. V souladu se současnými tendencemi přechodu od heteronomního hodnocení, které odpovídá transmisivnímu pojetí vzdělávání, k autonomnímu hodnocení, odpovídajícímu reflektivnímu a autonomnímu pojetí, je hodnocení chápáno nejen jako prostředek, ale také jako cíl a obsah vzdělávání s důrazem na sebehodnocení žáka. Hodnocení je sledováno jako proces interpretace a komunikace, ve kterém jsou žákům předávány informace v hodnotících interakcích. Vzhledem ke specifčnosti výtvarné výchovy je sledována nejen interakce didaktická (učitel – žák/žáci) a podpůrná/partnerská (žák – žáci), ale také estetická (učitel – produkt, žák – produkt, žáci – produkt). Zkoumaná problematika je také nahlížena z hlediska antropologického, axiologického, sociálně-psychologického, pedagogicko-psychologického a estetického.

Základem práce je empirický výzkum rozdělený do tří nezávislých výzkumných etap, přičemž každé šetření vycházelo z odlišných výzkumných metod: dotazníkového šetření, participačního pozorování, řízených rozhovorů a terénní sondy do reálné výuky výtvarné výchovy. Sonda byla založena na realizaci a reflexi jednotně zadaného výtvarného úkolu učiteli a jejich žáky. Realizovaný výzkum kombinoval kvantitativní a kvalitativní přístupy a sledoval interakční prostředky ve výuce výtvarné výchovy se zaměřením na hodnocení a zpětnou vazbu. Ve všech fázích výzkumu byla důsledně věnována pozornost etickým otázkám.

Každá výzkumná etapa pracovala s vlastním souborem respondentů. Výzkumný vzorek první a třetí etapy tvořili učitelé výtvarné výchovy základních škol v Libereckém kraji. Druhé etapy výzkumu se zúčastnili učitelé vyučující výtvarnou výchovu ve třetích až pátých třídách na prvním stupni základních škol v Liberci a okolí. Do třetí etapy byli zařazeni také žáci participujících učitelů.

V jednotlivých výzkumných etapách jsme hledali odpovědi na výzkumný problém formulovaný otázkou: *Jaké zpětnovazebné informace získávají žáci od učitelů v interakcích zaměřených na hodnotící procesy ve výtvarné výchově?* Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že zpětnovazebné informace, které žáci získávají v interakčních situacích zaměřených na hodnocení v závěru vyučovací jednotky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy, se vyznačují nepravidelností, nesystematičností, globálním zaměřením bez adresného individuálního přístupu, převážně holistickým hodnocením, jednostranností bez žákova aktivního vstupu do hodnotícího diskursu a pozitivním, avšak informačně prázdným charakterem. Ukázalo se, že učitelé pociťují obtíže při výběru hodnotících kritérií a informace, které předávají žákům, se málokdy vztahují k výtvarným hodnotám.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY⁵⁴

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-3029-1.
- BENDL, Stanislav. 1997. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, vol. 47, no. 1, s. 54-64. ISSN 3330-3815.
- BOUGHTON, Doug. 1994. *Evaluation and Assessment of Visual Arts Education*. Geelong: Deakin University Press.
- BOUGHTON, Doug. 2004. The Problem of Seduction: Assessing Visual Culture. In *Studies in Art Education*, vol. 45, no. 3, s. 265-269. ISSN 0039-3541.
- BOUGHTON, Doug – EISNER, Elliot – LIGHTVOET, Johan (eds.). 1996. *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University. ISBN: 0-8077-3511-6.
- CANGELOSI, James. 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.
- CNAEA: CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS. 1994. *National Standards for Arts Education: What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts*. Reston (VA): Music Educators National Conference.
- DOBBS, Stephen Mark. 1998. *Learning in and through Art. A Guide to Discipline-Based Art Education*. Los Angeles (CA): The Getty Education Institute for the Arts. ISBN 0-89236-494-7.
- DOROTÍKOVÁ, Soňa. 1998. *Filozofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-79-X.
- ECCO, Umberto. 2005. *Dějiny krásy*. Praha: Argo. ISBN: 80-7203-677-7.
- ECCO, Umberto. 2007. *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-893-0.
- FULKOVÁ, Marie. 2004. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, vol. 44 (mimořádné číslo *Myšlení, tvorba, dialog*), s. 16-24. ISSN 1210-3691.

⁵⁴ Přehled bibliografie vychází z normy ČSN ISO 690 vydané v březnu 2011. Odkazy v textu respektují tzv. Harvardskou metodu.

- FULKOVÁ, Marie. 2005. Dětský výtvarný projev a kontexty jeho interpretace. In ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra (ed.), *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, Sympozium ČS INSEA, Plzeň 2004*, s. 86-100. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.
- FULKOVÁ, Marie. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAVORA, Petr et al. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, Petr. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Petr. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- GOMBRICH, Ernst Hans. 2006. *Příběh umění*. 2nd, revised ed., Praha: Argo. ISBN 80-7203-143-0.
- GOODMAN, Nelson. 1996. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-120-3.
- GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-519-8.
- HARTL, Pavel – HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, Radomír – KOŤA, Jaroslav. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. 2nd ed., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. 1998. Výtvarná výchova jako integrovaná a integrující složka primárního vzdělávání. In KOLEKTIV AUTORŮ, *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*, s. 125-145. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-47-1.
- HAZUKOVÁ, Helena – DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. 2002a. *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-661-X.
- HAZUKOVÁ, Helena – DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. 2002b. *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-660-1.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2003 a. Zachyťte, prosím, mimozemšťana. *Výtvarná výchova*, vol. 43, no. 1, s. 9-10. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2003 b. Mluvte, mluvte, zajímáte nás! *Výtvarná výchova*, vol. 43, no. 2, s. 11-13. ISSN 1210-3691.

- HAZUKOVÁ, Helena. 2003 c. Co je psáno, to je dáno. *Výtvarná výchova*, vol. 43, no. 3, s. 12-14. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2003 d. O (ne)plánování výtvarné výchovy v Čechách. *Výtvarná výchova*, vol. 43, no. 4, s. 9-13. ISSN 1210-3691.
- HELUS, Zdeněk. 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan. 2005. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-71184-549-3.
- HORÁK, František. 1987. *Hodnocení a klasifikace žáků na základní a střední škole*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- CHRÁSKA, Miroslav. 1996. Výpovědní hodnota školní klasifikace na druhém stupni základní školy. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy: Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 3.-4. července 1996 v Olomouci*, s. 51-59. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu. ISBN 80-902250-6-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2002. Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. In KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto et al. *Školní didaktika*, s. 212-233. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- CHRÁSKA, Miroslav – KALHOUS, Zdeněk (eds). 1996. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy: Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 3.-4. července 1996 v Olomouci*, Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu. ISBN 80-902250-6-3.
- Institut výzkumu školního vzdělávání (IVŠV)* [online]. [vid. 22.11.2011]. Available at: <http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/ivsv/o-institutu/>
- JANÍK, Tomáš. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- KALBÁČOVÁ, Jaroslava. 1998. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In KOLEKTIV AUTORŮ. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*, s. 62-74. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-47-1.

- KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KLUSÁK, Miroslav – SLAVÍK, Jan. 2008. „Obrázkový člověk“ (k vývoji kresby postavy v mladším školním věku). In *Péče o obraznost/ Sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově. Sborník sympózia České sekce INSEA 2006*, s. 122-136. Praha: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-0-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk – VALIŠOVÁ, Alena. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk – ŠIKULOVÁ, Renata. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X.
- KREJČÍŘOVÁ, Kateřina. 2010. *Formy hodnocení uplatňované na 1. stupni ZŠ s akcentem na formativní hodnocení*, (Nepublikovaná diplomová práce) [online]. [vid. 23.9.2011]. Brno: Masarykova univerzita. Available at: http://is.muni.cz/th/135741/pedf_m/diplomova_prace_Formy_hodnoceni_uplatnovane_na_1._stupni_ZS_s_akcentem_na_formativni_hodnoceni_Katerina_Krejcirova.pdf?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dhodnocen%C3%AD%20v%C3%BDtvarn%C3%A1%20v%C3%BDchova%20agenda:th%26start%3D2
- KUČERA, Miloš. 1992. Školní etnografie: přehled problematiky. *Studia Paedagogika*, vol. 8. ISSN 1803-7437.
- KULIČ Václav. 1971. *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN.
- KULIČ, Václav. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0447-5.
- KULKA, Tomáš. 2000. *Umění a kýč*. Praha: Torst. ISBN 80-7215-128-2.
- KULKA, Tomáš. 2004. *Umění a falzum*. Praha: Torst. ISBN 80-200-0954-X.
- LABOV, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 0-8122-7657-4.
- LANGMAIEROVÁ, Marcela. 2011. *Hodnocení ve výtvarné výchově*, (Nepublikovaná diplomová práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni [online]. [vid. 15.11.2011]. Available at: <https://portal.zcu.cz/wps/portal/prohlizeni>

- LUKAVSKÝ, Jindřich. 2010. Konceptová analýza aranžmá výtvarných úkolů na 1. stupni ZŠ. In PŘIKRYLOVÁ, Katarína (ed.), *Vizuální gramotnost*, s. 146-159. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-487-7.
- LUKAVSKÝ, Jindřich – SLAVÍK, Jan. 2010. Konceptová analýza výuky ve výtvarné výchově v reflexi budoucích učitelů. In *Sborník příspěvků XVIII. Celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-722-2.
- MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil (eds.). 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MAREŠ, Jiří – KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1072-3.
- MAYRING, Philipp. 1993. *Úvod do kvalitativního humanitního výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita a Ústav psychologických věd.
- McBRIDE, Rob. 1995. *Úvod do kvalitativního výzkumu: Průvodce pro učitele*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-183-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2002. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2003. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-166-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. 2001. *Didaktika II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-258-1.
- PANOV, Jevgenij Nikolajevič. 1987. *Znaky, symboly a jazyky*. Praha: Panorama.
- PATTON, Michael Quinn. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed., London: Sage Publications, ISBN 0-8039-3779-2.
- PELCOVÁ, Naděžda. 2004. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0076-5.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 2011. O důvodech sběratelských vášní. *Art &Antiques*, vol. 7/8, s. 2. ISSN 1213-8298.
- PODLIPSKÝ, Rudolf. 2006. *Interpretovaný dekalk* [online]. [vid. 20.11.2011]. Available at: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/print.php?id=23>

- POSPÍŠIL, Zdeněk. 2005. *Sociosémiotika umělecké komunikace*. Prostějov: Muzeum Prostějovska. ISBN 80-86276-19-8.
- PRŮCHA, Jan. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-902250-6-3.
- PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 1998. *Pedagogický slovník*. 2nd revised ed., Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘIBOVÁ, Marie et al. 1996. *Marketingový výzkum v praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-299-9.
- QUINE, Willard Van Orman. 2002. *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-157-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2005. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-02-1.
- RICOEUR, Paul. 2000. *Myslet a věřit. Kritika a přesvědčení*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-421-8.
- RICOEUR, Paul. 2001. *Filosofie vůle 1: Fenomenologie svobody*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-033-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2005. Praha: MŠMT. ISBN 80-86666-24-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: Institut sociálních vztahu. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin (ed.). 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, Jan. 1999a. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan. 1999b. Empirický výzkum ve výtvarné výchově. In SLAVÍK, Jan (ed.), *Věda a výzkum ve výtvarné výchově*, s. 49-57. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-59-5.
- SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN: 80-7290-066-8.

- SLAVÍK, Jan. 2003a. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, vol. 53, no. 1, s. 5-25. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, Jan. 2003b. O rozumění a do-rozumění (nejenom) ve výchově uměním, aneb 3krát 4 = 13. In HOGENOVÁ Anna – PRÁZNÝ, Aleš (eds.), *Prostory porozumění: výchova, umění, sport: sborník z mezinárodní konference 2.5.2002*, s. 29-36. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-124-9.
- SLAVÍK, Jan. 2004a. Dorozumět se o viděném. *Výtvarná výchova* (mimořádné číslo *Myšlení, tvorba, dialog*), vol. 44, 2. strana obálky. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, Jan. 2004b. Znak, symbol a výraz - stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova* (mimořádné číslo *Myšlení, tvorba, dialog*), vol. 44, s. 10-16. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, Jan. 2006a. *Jak si poradit s hodnocením?*, 1. část [online]. [vid. 16.11.2011]. Available at: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>
- SLAVÍK, Jan. 2006b. *Jak si poradit s hodnocením?*, 2. část [online]. [vid. 16.11.2011]. Available at: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=21>
- SLAVÍK, Jan. 2009a. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. In KOMZÁKOVÁ, Martina – SLAVÍK, Jan (eds.), *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*, s. 13-26. Praha: Univerzita Karlova v Praze, ISBN 978-80-7290-415-0.
- SLAVÍK, Jan. 2009b. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, Jan (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 587-593. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SLAVÍK, Jan et al. 2005. *Multidisciplinární komunikace – Problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-199-0.
- SLAVÍK, Jan et al. 2010. Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu: sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*, s. 485-494. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN:978-80-7368-769-4.
- SLAVÍK, Jan – WAWROSZ, Petr. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-130-3.

- SOLFRONK, Jan. 1996. Zkoušení a hodnocení žáků. In PAŘÍZEK, Vlastimil – SOLFRONK, Jan (eds.), *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*, p. 25-30. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- SOUKUP, Václav. 2000. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.
- SOUKUP, Václav. 2011. *Antropologie: Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-432-8.
- SPILKOVÁ, Vladimíra et al. 1996. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-00-5.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. 2011. Reflexe proměn přípravy učitelů pro primární vzdělávání v České republice po roce 1989. *Pedagogika*, vol. 59, no. 4, s. 358-372. ISSN 0031-3815.
- SPOUSTA, Vladimír. 2011. Je české akademické prostředí nemocné, nebo „jen“ nemravné? *Pedagogika*, vol. 61, no. 1, s. 66-75. ISSN 0031-3815.
- STARÝ, Karel. 2006. Problematika hodnocení ve škole. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 11. 2006 [vid. 2012-02-04]. ISSN 1802-4785. Available at: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-SKOLE.html>
- STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- SZTABLOVÁ, Danuše. 2008. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělávání na prvním a druhém stupni základního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-558-4.
- ŠIMONÍK, Oldřich. 1996. Hodnocení žáků. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*, s. 57-61. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-1308-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĎOVÁ Klára et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-73-67-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil. 2004. Příprava pedagogického výzkumu - jeho projekt. In MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil (eds.), *Cesty pedagogického výzkumu*, s. 39-50. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

- TOLLINGEROVÁ, Dana – KNĚZŮ, Věra – KULIČ, Václav. 1966. *Programované učení*. Praha: SPN.
- TUČEK, Alexandr. 1966. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha: SPN.
- VALENTA, Josef. 2010. Scénická dimenze výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, vol. 60, no. 2, s. 104-114. ISSN 0031-3815.
- VALEŠ, Miroslav. 2011. *Observaciones sociolingüísticas del español: Metodología, variación y prestigio*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. ISBN 978-3-8433-7268-8.
- VALEŠOVÁ, Hana. 2007. Jak se zprostředkovává umění pod "Žehličkami"? In HORÁČEK, Radek – ZÁLEŠÁK, Jan (eds.), *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*, s. 97-102. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4371-8.
- VALEŠOVÁ, Hana. 2008. Význam testování žákovských dovedností ve výtvarné výchově: příklad z Boulder Valley School District. KOLEKTIV AUTORŮ (ed.) *Tvořivost učitele v primárním vzdělávání*, s. 220-224. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-422-1.
- VALEŠOVÁ, Hana. 2009. Výtvarná výchova na veřejných školách v USA - příklad státu Colorado. *Výtvarná výchova*, vol. 49, no. 4, s. 4-7. ISSN 1210-3691.
- VALEŠOVÁ, Hana. 2010. Výtvarná výchova na Divokém západě. *Výtvarná výchova*, vol. 50, no. 1, s. 7-10. ISSN 1210-3691.
- VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení (gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.
- VANČÁT, Jaroslav. 2007. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VELIKANIČ, Jan. 1973. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN.
- WALLING, Donovan R. 2000. *Rethinking How Art Is Taught: A Critical Convergence*. Corwin Press. ISBN 0-7619-7518-7.
- Zakladniskoly.cz*. [vid. 26.11.2011]. Available at: <http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/liberecky-kraj/>

- ZANDEROVÁ, Mary Jane. 2004. Mluvení, myšlení, tázání a tvorba: přehled literatury týkající se dialogu ve vyučování výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova* (mimořádné číslo *Myšlení, tvorba, dialog*), vol. 44. s. 3-9. ISSN 1210-3691.
- ZHOŘ, Igor. 1963. *Člověk a výtvarné umění*. Praha: Orbis.
- ZUSKA, Vlastimil. 1994. *Čas v možných světech obrazu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-7066-856-3.
- ZUSKA, Vlastimil. 2003. *Umění, krása, šeredno*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0540-6.
- ŽUMÁROVÁ, Monika. 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In SKUTIL, Martin (ed.), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 57-78. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Souhlas s realizací výzkumu - ředitel.

Příloha 2: Souhlas s účastí na výzkumu - učitel.

Příloha 3: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ.

Příloha 4: Instrukční list pro učitele 3. - 5. tříd základních škol.

Příloha 5: Anketa pro učitele.

Příloha 6: Anketa pro žáky.

Příloha 7: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce.

Příloha 8: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako nezdařilá práce.

Příloha 9: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako zdařilá práce, včetně ankety žákyně a komentáře učitelky s kritérii výběru.

Příloha 10: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako nezdařilá práce, včetně ankety žáka a komentáře učitelky s kritérii výběru.

Příloha 11: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce, na základě napodobování zažitých vzorů.

Příloha 1: Souhlas s realizací výzkumu - ředitel

Souhlas s realizací výzkumu

Interakční prostředky v situacích výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Katedra primárního vzdělávání
Studentská 2, Liberec

Výzkumník:
Mgr. Hana Valešová
tel.: 485 354 438
hana.valesova@tul.cz

Popis projektu:

Výzkum se zabývá současnou situací ve výtvarné výchově s důrazem na interakci, zpětnou vazbu a hodnocení. Studie bude vycházet z názoru a zkušeností učitelů 1. stupně základních škol.

Způsob realizace výzkumu:

- učitel/ka bude požádán/a o rozhovor, který bude na základě souhlasu nahráván
- rozhovor bude trvat přibližně 20 minut
- rozhovoru bude předcházet návštěva výzkumníka v hodině výtvarné výchovy
- přítomnost výzkumníka v hodině nenaruší průběh výuky ani neomezí vyučujícího v jeho povinnostech

Ukončení účasti na výzkumu:

- účast na výzkumu může účastník kdykoliv ukončit a zrušit souhlas s použitím získaných údajů
- může odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku bez uvedení důvodu

Výzkumník se zavazuje:

- vynaložit veškeré úsilí k zajištění bezpečného uchování získaných údajů, tak aby nemohlo dojít k jejich zneužití
- respektovat anonymitu účastníků i školy, nepublikovat žádné skutečné jméno nebo jinou identifikační informaci a nesvolit k jejich publikování
- použít získané materiály a nahrávky výhradně pro potřeby pedagogického výzkumu

Souhlas ředitele/ředitelky školy s realizací výzkumu:

- souhlasím s přítomností výzkumníka během výuky v hodině výtvarné výchovy
- dávám výzkumníkovi svolení k publikování přepisu nahrávek a dotazníku pro účely školních a konferenčních přednášek a příspěvků, pokud změní jména a všechny identifikační informace
- jsem srozuměn/a s tím, že výzkum není realizovaný pro zisk, a nebudu požadovat žádnou finanční odměnu
- po ukončení výzkumu si výzkumník může ponechat všechny materiály a nahrávky získané během realizace výzkumu a použít je v budoucnu pro další výzkumy a prezentace.

Jméno ředitele/ředitelky: _____

Podpis ředitele/ředitelky: _____ Datum: _____

Podpis výzkumníka: _____ Datum: _____

Příloha 2: Souhlas s účastí na výzkumu - učitel

Souhlas s účastí na výzkumu

Interakční prostředky v situacích výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Katedra primárního vzdělávání
Studentská 2, Liberec

Výzkumník:
Mgr. Hana Valešová
tel.: 485 354 438
hana.valesova@tul.cz

Popis projektu:

Výzkum se zabývá současnou situací ve výtvarné výchově s důrazem na interakci, zpětnou vazbu a hodnocení. Studie bude vycházet z názoru a zkušeností učitelů 1. stupně základních škol.

Způsob účasti:

- účastník bude požádán/a o zodpovězení otázek v nahrávaném rozhovoru
- rozhovor bude trvat přibližně 20 minut
- rozhovoru bude předcházet návštěva výzkumníka ve Vaší hodině výtvarné výchovy

Ukončení účasti na výzkumu:

- účast na výzkumu můžete kdykoliv ukončit a zrušit Váš souhlas s použitím získaných údajů
- můžete odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku bez uvedení důvodu

Výzkumník se zavazuje:

- vynaložit veškeré úsilí k zajištění bezpečného uchování získaných údajů, tak aby nemohlo dojít k jejich zneužití
- respektovat anonymitu účastníků, nepublikovat žádné skutečné jméno nebo jinou identifikační informaci a nesvolit k jejich publikování
- použít získané materiály a nahrávky výhradně pro potřeby pedagogického výzkumu

Účastník souhlasí:

- souhlasím s přítomností výzkumníka během výuky v hodině výtvarné výchovy
- souhlasím s nahráváním rozhovoru během účasti na výzkumu
- dávám výzkumníkovi svolení k publikování přepisu nahrávek pro účely školních a konferenčních přednášek a příspěvků, pokud změní jména a všechny identifikační informace
- jsem srozuměn/a s tím, že výzkum není realizovaný pro zisk, a nebudu požadovat žádnou finanční odměnu
- po ukončení výzkumu si výzkumník může ponechat všechny materiály a nahrávky a použít je v budoucnu pro další výzkumy a prezentace.

Jméno účastníka: _____

Podpis účastníka: _____ Datum: _____

Podpis výzkumníka: _____ Datum: _____

Příloha 3: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Vážená paní učitelko/pane učiteli,
prosím Vás o laskavé vyplnění následujícího dotazníku týkajícího se hodnocení dětského výtvarného projevu v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Dotazník je anonymní, získaná data budou sloužit pouze potřebám výzkumu.

Děkuji Vám za Vás čas a ochotu,
Hana Valešová

Instrukce k vyplnění: Vámi vybranou odpověď zakroužkujte, popř. popište.

1. Je podle Vás hodnocení dětských výtvarných prací důležité? ANO NE NEVÍM
2. Je podle Vás hodnocení dětských výtvarných prací obtížnou záležitostí? ANO NE NEVÍM
3. Kdo provádí nejčastěji ve Vašich hodinách výtvarné výchovy hodnocení dětských výtvarných prací?
 učitel/učitelka
 žáci
 učitel/učitelka společně s žáky
 jinak (uveďte) _____
4. Hodnocení dětských výtvarných prací je prováděno:
 pravidelně každou hodinu
 ve většině hodin VV
 po dokončení výtvarného projektu
 nepravidelně
 nikdy
 jinak _____
5. Hodnoceny jsou obvykle:
 všechny dětské práce
 učitelem/učitelkou vybrané dětské práce
 žákem/žáky vybrané dětské práce
 jinak _____
6. Zaznamenáváte si dílčí výsledky žáků v průběhu školního roku?
 ano, vedu si dokumentaci (např. klasifikační arch se známkami, poznámky o prospěchu apod.)
 ne, nevedu si dokumentaci
7. Jakým způsobem hodnotíte dětský výtvarný projev v **průběhu školního roku**? (Můžete označit více možností)
 slovní komentář
 klasifikace - zakroužkujte známky, které používáte: 1 2 3 4 5
 dialog se žákem/žáky
 porovnání žákovy práce s pracemi ostatních žáků
 výběr nejlepších prací a jejich prezentace na nástěnce
 jinak _____

8. Čeho si při hodnocení dětských prací nejvíce všímáte? Uveďte kritéria, kterým z hlediska hodnocení přikládáte důležitost.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

9. Označte, který z následujících způsobů hodnocení používáte na **vysvědčení**.

- klasifikaci - označte známky, které používáte: 1 2 3 4 5
- slovní hodnocení
- kombinace slovního hodnocení a klasifikace - označte známky, které používáte: 1 2 3 4 5

10. Na základě čeho hodnotíte žáka na **vysvědčení**? (můžete označit více možností).

- podle průběžné klasifikace
- portfolio
- písemný test
- zkoušení
- pokrok během pololetí
- chování při vyučování
- snaha
- nošení pomůcek
- jinak _____

11. Myslíte si, že by měla být VV na vysvědčení hodnocena známkou? ANO NE NEVÍM

12. Pokud jste na otázku č. 14 odpověděli ANO, uveďte proč (pokud jste odpověděli jinak, otázku přeskočte):

13. Pokud jste na otázku č. 14 odpověděli NE, uveďte proč (pokud jste odpověděli jinak, otázku přeskočte):

a. Škola, ve které působíte je: městská (nad 50 000 obyvatel)
 městská (pod 50 000 obyvatel)
 vesnická
 malotřídni
 jiná (upřesněte) _____

b. Třída, ve které letos učíte (zakroužkujte): 1 2 3 4 5 jiná _____

d. Máte kvalifikaci Učitelství pro 1. stupeň ZŠ? ano ne specializace VV

e. Váš věk: do 30 let 31 – 40 41 – 50 51 – 60 více než 60

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Mgr. Hana Valešová
katedra primárního vzdělávání, FP TU v Liberci
e-mail: hana.valesova@tul.cz
telefon: 485 354 438

Příloha 4: Instrukční list pro učitele 3. - 5. tříd základních škol

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli!

Prosím Vás o pomoc při získávání potřebných dat prostřednictvím následující ankety a realizace zadaného úkolu. Získané informace budou sloužit potřebám výzkumu s cílem inovovat a zkvalitnit výuku v přípravě budoucích učitelů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a ochotu.

V Liberci 20.1.2011

*Mgr. Hana Valešová
Katedra primárního vzdělávání
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
hana.valesova@tul.cz*

1. Zadejte žákům v hodině výtvarné výchovy následující úkol: **Nakresli tužkou situaci, jak pomáháš ošetřovateli v ZOO s krmením nějakého velkého zvířete.** Formát A4.
2. Na konci hodiny **proved'te s žáky hodnocení dosažených výsledků.**
3. Požádejte žáky, aby vyplnili krátkou **anketu** (asi 5-10 minut). Jejich výpovědi jsou anonymní, prosím, nijak je neupravujte!
4. **Vyberte 1 zdařilou a 1 nezdařilou práci.** Z druhé strany každé práce napište:
a) chlapec nebo dívka, b) třída, c) vaše **kritéria**, podle kterých jste práci vybrali jako zdařilou/nezdařilou.
5. Odpovězte písemně na otázky **ankety pro učitele.**
6. Požádejte Vaši kolegyni (kvalifikovanou učitelku), aby realizovala se svými žáky stejný úkol. Úkol je anonymní (neuvádějte jméno učitelky ani název školy).

Příloha 5: Anketa pro učitele

Kvalifikace Učitelství pro 1. stupeň ZŠ: ano - ne (hodící se podtrhněte)

Váš věk:

1. S jakými obtížemi jste se při hodnocení výsledků zadaného úkolu setkal/a?
2. Co jste na dětských pracích hodnotil/a? Podtrhněte, co jste pokládal/a za nejdůležitější.
3. Kterou získanou zkušenost z tohoto hodnocení pokládáte za důležitou pro Vaši další pedagogickou práci?
4. V čem spatřujete rozdíl mezi Vámi vybranou prací zdařilou a nezdařilou?
5. Co Vás překvapilo na odpovědích žáků v anketě?
6. Pokud byste měl/a možnost zúčastnit se semináře nebo kurzu zaměřeného na hodnocení dětských výtvarných projevů, na co byste se chtěl/a zeptat? Co by Vás zajímalo?

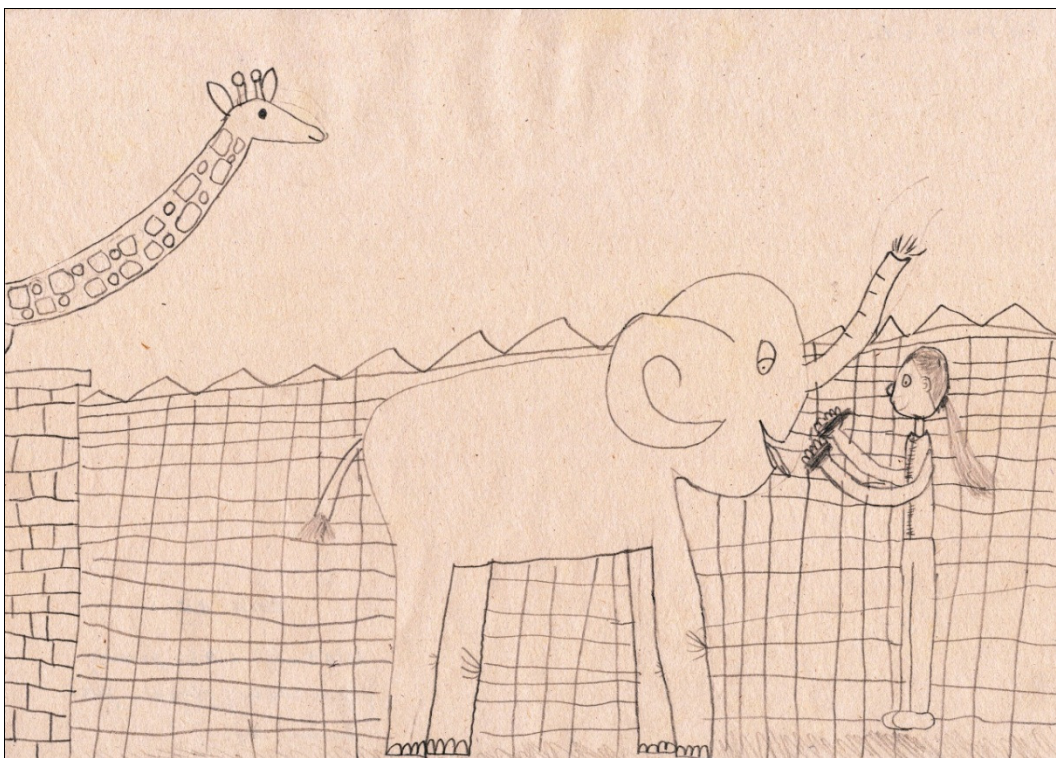
Příloha 6: Anketa pro žáky

chlapec - dívka (hodící se podtrhni)

třída:

1. Co ses v dnešní hodině výtvarné výchovy naučil/naučila?
 2. Jak tvou práci ohodnotila paní učitelka?
 3. Jak by ses ohodnotil ty sám/ohodnotila ty sama?
 4. Co z dnešního hodnocení ti pomůže, abys podobný úkol udělal/udělala příště ještě lépe?
-

Příloha 7: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce.



Dívka, 3. třída, kresba tužkou, formát A4.



Dívka, 5. třída, kresba tužkou, formát A4.

Příloha 8: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako nezdařilá práce.



Chlapec, 5. třída, kresba tužkou, formát A4.



Chlapec, 3. třída, kresba tužkou, formát A4.

Příloha 9: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako zdařilá práce, včetně ankety žákyně a komentáře učitelky s kritérii výběru.



Dívka, 4. třída, kresba tužkou, formát A4.

N/1 94-22-4.5.

Anketa pro žáky:
 chlapec - dívka (hodící se podtrhni) třída: 4

1. Co ses v dnešní hodině výtvarné výchovy naučil/naučila?
Naučila jsem se že nemám chodit blízko ke krokodýlům.

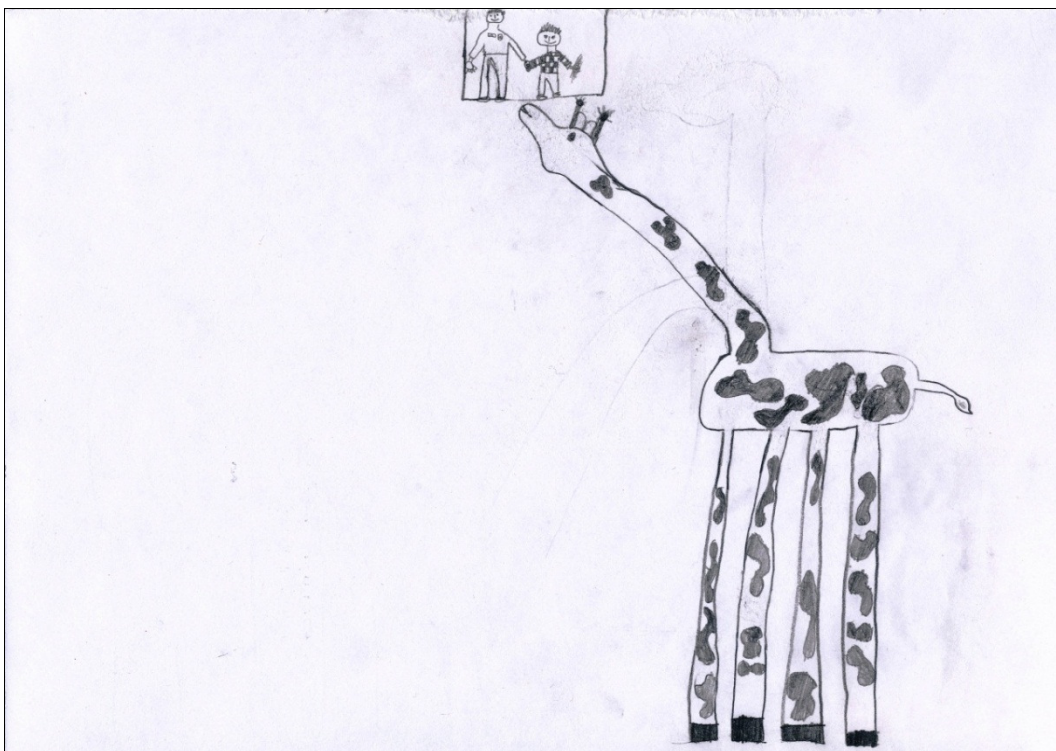
2. Jak tvou práci ohodnotila paní učitelka?
že to mám hezké.

3. Jak by ses ohodnotil ty sám/ohodnotila ty sama?
Mám to docela hezké.

4. Co z dnešního hodnocení ti pomůže, abys podobný úkol udělal/udělala příště ještě lépe?
Mám kreslit lidi dale od krokodýla.

NEJLEPŠÍ!
 - správně
 - upravené
 - doplněné
 - velké písmo
 - snaha
 - pečlivost
 (dívka)
 - město
 - než ode-
 - stoupek
 (X) byl
 - jedny
 - dříve
 - dovnitř

Příloha 10: „Sonda“ – Příklad dětské kresby hodnocené učitelkou jako nezdařilá práce, včetně ankety žáka a komentáře učitelky s kritérii výběru.



Chlapec, 4. třída, kresba tužkou, formát A4.

NEJHORŠÍ! N4 97-17-4.A,

- nem' vypracováno pořadí
- špatně propojené obr & ref
- postavy - spíše 'umělé'; nereálné

Anketa pro žáky:
 chlapec - dívka (hodící se podtrhni) třída: 4.A

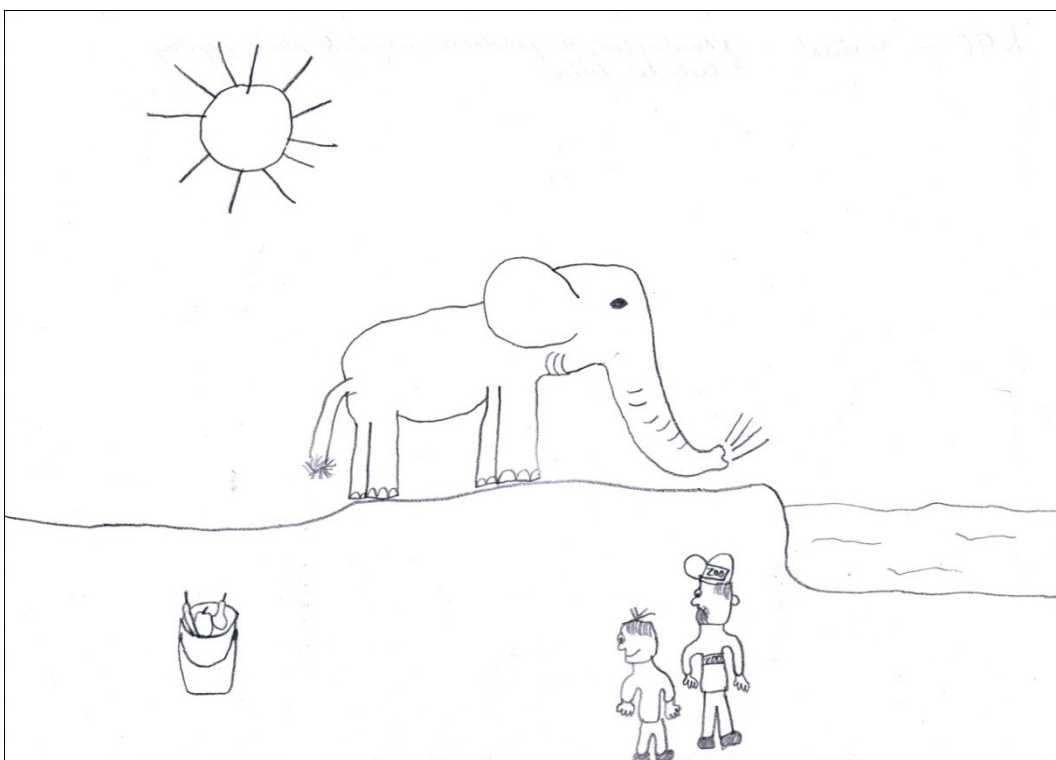
1. Co ses v dnešní hodině výtvarné výchovy naučil/naučila?
 Le rírafu jí krásou a seno.

2. Jak tvou práci ohodnotila paní učitelka?
 Řekla že by to mohlo být lepší.

3. Jak by ses ohodnotil ty sám/ohodnotila ty sama?
 To co řekl paní učitelka.

4. Co z dnešního hodnocení ti pomůže, abys podobný úkol udělal/udělala příště ještě lépe?
 Udělám lepší obrázky, jak hrním a rírafu nebude líbat ve vzduchu.

Příloha 11: „Sonda“ – Příklady dvou dětských kreseb vybraných a hodnocených učitelkou jako zdařilá práce, na základě napodobování zažitých vzorů.



Dívka, 3. třída, kresba tužkou, formát A4.



Dívka, 3. třída, kresba tužkou, formát A4.

